

К 90-летию Новосибирского государственного
педагогического университета

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2025

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. Рамм, 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. Alexsandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
J. M. Perevozhkina, 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. Агавелин, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
С. В. АLEXина, 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
Н. Е. Буланкина, доктор философских наук, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск
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

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
N. E. Bulankina, Dr. Sci. (Philos.), Dr. Sci. (Ped.), Assoc. Prof., Novosibirsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerashev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

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

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. Рулине, 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. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Воронеж

Т. Т. Щелина, доктор педагогических наук, профессор, Арзамас

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

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

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. Rulene, 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, Corresponding Member of the RAE, Voronezh

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

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

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу
«Урал-Пресс» – 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2025

© Сибирский педагогический журнал, 2025

Founder: FSBE 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

© FSBE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2025

© Siberian Pedagogical Journal, 2025

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

- Руденко И. В., Писаренко Д. А.** Инновационные воспитательные практики в цифровой среде вуза – пространстве взросления молодежи 7
- Асадуллин Р. М., Амирова Л. А., Тагариева И. Р.** Императив верификационной достоверности качественных результатов образования в сельской школе 17
- Садовникова Ж. В.** Готовность школы к профилактике деструктивного поведения подростков..... 30
- Ян Дивэнь.** Особенности процесса обучения чтению на китайском языке с помощью цифровых средств 38
- Трубина З. И., Чудакова Н. М.** Преодоление лексической и грамматической интерференции при изучении предлогов немецкого языка как второго иностранного после английского на уровне основного общего образования..... 46

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Буланкина Н. Е., Сидельник Э. А.** Обновление образовательного пространства нелингвистического вуза 60
- Орлов Б. С.** Особенности адаптации активных методов обучения к онлайн-образованию в современном вузе и системе дополнительного профессионального образования 72
- Лю Вэйжань.** Цифровые технологии в обучении иностранных студентов в вузах Китая ... 82
- Фетисов А. С., Шевцова М. А.** Технологии формирования поликультурного качества личности будущего педагога 93
- Шепшинская И. М.** Обучение иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов – будущих учителей английского языка в цифровой образовательной среде педагогического вуза 104
- Орлянская А. В.** Социальное партнерство как инновационный ресурс профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации 116

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Rudenko I. V., Pisarenko D. A.** Innovative educational practices in the digital environment – space of youth growing up..... 7
- Asadullin R. M., Amirova L. A., Tagarieva I. R.** The imperative of verification of the reliability of qualitative educational results in rural schools .. 17
- Sadovnikova Zh. V.** School readiness for the prevention of destructive behavior in adolescents..... 30
- Yang Diwen.** Features of the process of learning to read in Chinese using digital means 38
- Trubina Z. I., Chudakova N. M.** Overcoming lexical and grammatical interference in the study of prepositions of German as the second foreign language after English at the level of basic general education 46

PROFESSIONAL TRAINING

- Bulankina N. E., Sidel'nik E. A.** Upgrading educational spaces of non-linguistic universities 60
- Orlov B. S.** Features of adaptation of active teaching methods to online education in a modern university and the system of additional professional education 72
- Liu Weiran.** Digital technologies in teaching foreign students in universities of China 82
- Fetisov A. S., Shevtsova M. A.** The technologies for developing multicultural qualities in the personality of the future teacher 93
- Shepshinskaya I. M.** Teaching foreign language professionally oriented communication to students – future teachers of the english language in the digital educational environment of a pedagogical university 104
- Orlyanskaya A. V.** Social partnership as an innovative resource for the professional development of teachers in the professional development system..... 116

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Третьякова А. В., Айзман Р. И. Психоэмоциональные особенности подростков в зависимости от роли в структуре буллинга..... 129

Андронникова О. О. Отношение детей с миграционным прошлым к обучению в школе как признак социально-психологической адаптации 142

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

Ондар А. О., Сарыг С. К., Доржу У. В., Айзман Р. И. Состояние физического здоровья юношей-первокурсников разных факультетов Тувинского государственного университета 156

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Трипольская Т. А., Матханова И. П. «Интерпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего»: содержательная и структурная характеристики научной школы в Новосибирском государственном педагогическом университете 170

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Tretyakova A. V., Aizman R. I. Psychoemotional characteristics of adolescents depending on their role in the structure of bullying..... 129

Andronnikova O. O. The attitude of children with a migration background to school education as a sign of socio-psychological adaptation 142

EDUCATION. HEALTH. SAFETY

Ondar A. O., Saryg S. K., Dorju U. V., Aizman R. I. The state of physical health of first-year students from different faculties of Tuva State University..... 156

SCIENTIFIC LIFE

Tripolskaya T. A., Matkhanova I. P. “The Interpretation potential of the language system and the creative activity of the speaker”: substantive and structural characteristics of the scientific school in the Novosibirsk State Pedagogical University 170

Научная статья

УДК 37.018

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.01

Инновационные воспитательные практики в цифровой среде вуза – пространстве взросления молодежи

Руденко Ирина Викторовна¹, Писаренко Данила Андреевич¹

¹ Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

Аннотация. В статье актуализируется идея о том, что образование рассматривается одним из факторов взросления студенческой молодежи. Цифровая среда современного университета предполагает полноценное участие студентов в учебной и внеучебной деятельности, которые могут рассматриваться как база реализации задач в области воспитания студенческой молодежи.

Целью статьи является теоретическое осмысление и систематизация инновационных воспитательных практик университетов в цифровой среде и изучение их влияния на социальное и психологическое взросление обучающихся, развитие личностного потенциала.

Методология и методы исследования основаны на анализе педагогической литературы в области теории воспитательных систем, использовании системного, аксиологического, событийного, личностно-социального подходов в воспитании студентов; психолого-педагогических и социологических исследований, изучающих феномен «взросления»; сравнении практического опыта воспитательной деятельности современных образовательных организаций. Эмпирическое исследование проводилось на базе Тольяттинского государственного университета. Основными методами сбора данных стали анкетирование и интервьюирование студентов и специалистов по работе с молодежью. Полученные в ходе исследования данные позволили систематизировать инновационные воспитательные практики в цифровой среде вуза и предложить их классификацию.

Результаты исследования. На основе теоретического анализа педагогической литературы авторы подтверждают, что отсутствуют исследования, раскрывающие понятие «инновационные воспитательные практики». В статье доказывается тезис о том, что современные воспитательные практики должны разрабатываться с учетом достижений научных школ в сфере воспитания, ориентироваться на систему традиционных российских ценностей; опираться на исследовательскую парадигму в области изучения феномена взросления. Авторами представлена классификация форм внеурочной воспитательной деятельности, основанная на способе ее организации в пространственно-временном формате: традиционные, гибридные, виртуальные. На основе организации и изучения деятельности студии вокала, созданной в виртуальной среде Тольяттинского государственного университета, доказывается возможность развития студентов.

Результаты исследования расширяют знания о гибридных и виртуальных формах работы со студентами в цифровой среде университета. Предложенные стратегии для их выбора позволили авторам сформулировать требования к расширению компетенций профессорско-преподавательского состава в области воспитания.

Ключевые слова: высшее образование; студенты; цифровая среда; инновационные воспитательные практики; взросление

Для цитирования: Руденко И. В., Писаренко Д. А. Инновационные воспитательные практики в цифровой среде вуза – пространстве взросления молодежи // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.01>

Scientific article

Innovative Educational Practices in the Digital Environment – Space of youth Growing up

Irina V. Rudenko¹, Danila A. Pisarenko¹

¹ Tolyatti State University, Tolyatti, Russia

Abstract. The article actualizes the idea that education is considered one of the factors in the maturation of student youth. The digital environment of a modern university assumes the full participation of students in educational and extracurricular activities, which can be considered as the basis for the implementation of tasks in the field of education of student youth. The purpose of the article is a theoretical understanding and systematization of innovative educational practices of universities in the digital environment and the study of their impact on the social and psychological maturation of students, the development of personal potential. The methodology and methods of the research are based on the analysis of pedagogical literature in the field of the theory of educational systems, the use of systemic, axiological, event, personal-social approaches in the education of students; psychological, pedagogical and sociological studies studying the phenomenon of “maturing”; comparison of the practical experience of educational activities of modern educational organizations. The empirical study was conducted on the basis of Togliatti State University. The main methods of data collection were questionnaires and interviews with students and youth workers. The data obtained during the study allowed us to systematize and propose a classification of innovative educational practices in the digital environment of the university.

Research results. Based on the theoretical analysis of pedagogical literature, the authors confirm that there are no studies that reveal the concept of “innovative educational practices”. The article proves the thesis that modern educational practices should be developed taking into account the achievements of scientific schools in the field of education, focus on the system of traditional Russian values; rely on the research paradigm in the field of studying the phenomenon of growing up. The authors present a classification of forms of extracurricular educational activities based on the method of organizing it in a spatio-temporal format: traditional, hybrid, virtual. Based on the organization and study of the activities of the vocal studio created in the virtual environment of Togliatti State University, the possibility of student development is proved.

The results of the study expand knowledge about hybrid and virtual forms of work with students in the digital environment of the university. The proposed strategies for choosing them allowed the authors to formulate requirements for expanding the competencies of the teaching staff in the field of education.

Keywords: higher education; students; digital environment; innovative educational practices; growing up

For citation: Rudenko, I. V., Pisarenko, D. A., 2025. Innovative educational practices in the digital environment – space of youth growing up. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.01>

Введение. Взросление современной молодежи происходит в условиях социально-экономических изменений под влиянием многих факторов современной действительности.

Идеи Л. С. Выготского, сформулированные в культурно-исторической теории развития психики, предлагают рассматривать главным источником развития

и взросления молодежи социальную среду, которая на каждом историческом этапе обладает определенными смыслами, ценностями, культурными контекстами [1]. В поле нашего исследования попадает студенческая молодежь, социальное и психологическое взросление которой происходит в образовательной организации. По мнению президента «Российского союза ректоров», академика РАН В. А. Садовниченко, «современный вуз формирует мировоззрение современной молодежи, выполняя миссию соответствия новым задачам развития общества» [2, с. 18]. Как отмечают исследователи М. В. Воропаев и А. В. Мудрик, специфические изменения в образовании молодежи связаны с цифровизацией образовательного процесса [3, с. 9]. Федеральное статистическое наблюдение за сферой образования показывает, что 21,9 % студентов получают профессиональное образование на платформах дистанционного образования [4]. Цифровая среда университета как пространство получения образования и взросления молодежи характеризуется специфическими способами интеграции студентов в учебную и внеучебную деятельность. Так, в Тольяттинском государственном университете, который входит в консорциум Цифровых университетов, из 21 тысячи студентов около 16 тысяч человек обучаются на платформе «Росдистант». При этом, как показал опрос среди студентов этой формы обучения, 52 % обучающихся проявляют интерес к внеучебной деятельности и высказывают желание, несмотря на удаленность, участвовать в ней. Внеучебная деятельность как важная составляющая образовательного процесса является базой развития воспитательной работы, поэтому для профессионального сообщества выступает сферой поиска инновационных воспитательных практик, влияющих на профессиональное и личностное развитие молодежи.

В рамках проведенного исследования важным считается поиск ответа на вопрос: возможно ли в цифровой среде

университета как педагогически организованной, проектировать воспитательные практики, которые будут способствовать социальному и психологическому взрослению молодежи, влиять на личностное развитие обучающегося в аспекте присвоения системы ценностей гражданина России?

Цель статьи: теоретическое осмысление и систематизация инновационных воспитательных практик университетов в цифровой среде и изучение их влияния на социальное и психологическое взросление обучающихся.

Задачи: а) проанализировать научную литературу об использовании инновационных воспитательных практик в образовательной среде вуза; б) дать определение понятию «инновационные воспитательные практики»; в) выявить особенности организации инновационных воспитательных практик, способствующих социальному и психологическому взрослению молодежи во внеучебной воспитательной деятельности.

Обзор литературы по проблеме. Понятие «воспитательные практики» стало актуальным в последнее десятилетие. Об этом свидетельствует тот факт, что в электронной библиотеке eLibrary.Ru с ключевым словом в названии «воспитательные практики» размещены более ста тысяч публикаций. Анализ показывает, что в работах, как правило, воспитательными практиками называется многообразие форм воспитательной работы, реализующихся на разных уровнях образования. Особенно широко представлен опыт реализации форм воспитания в системе общего образования. Например, авторы Ю. А. Сорокина и И. О. Шамаева на основе изучения регионального пространства Пензенской области называют в числе эффективных музейную педагогику, краеведение, экскурсионную и медиадеятельность [5]. Интересны родиноведческие воспитательные практики, описанные А. А. Лощиловой, А. В. Семикиной [6]. В работах В. А. Попова, Е. Е. Поповой охарактеризованы воспитательные практики в экологической

деятельности [7]. Опыт воспитательной работы Челябинской области описан и представлен в запатентованной базе данных [8]. Значительный интерес вызывают воспитательные практики в профессиональном образовании, например, Нижнетагильского педагогического колледжа (О. С. Коноплева, И. В. Мешкова) [9]. Н. В. Савина рассматривает в качестве эффективных актуальные практики педагогического вуза, к которым относит событийное волонтерство [10]. В монографии А. В. Савченкова и др. описаны разработанные инновационные формы и методы реализации практик воспитательной деятельности (хакатоны, воспитательные онлайн-мероприятия, кейс-технологии, воспитательные квест-технологии и т. д.) [11]. На основе использования успешных практик в профессиональной подготовке студентов Новосибирского государственного педагогического университета Т. А. Ромм делает вывод о перспективности внеаудиторной, внеучебной работы по формированию опыта воспитательной деятельности будущих педагогов [12].

В аспекте нашего исследования представляет интерес эмпирическое изучение Н. М. Семенюк о деятельности 15 ведущих вузов регионов России по применению воспитательных практик в цифровой образовательной среде [13]. Автор связывает использование преподавателями вузов воспитательных практик с формированием профессиональных компетенций студентов и называет в числе востребованных со стороны обучающихся игровые технологии, онлайн-мероприятия, проекты социальной направленности.

Между тем в современной ситуации развития теории воспитания необходимо определиться, является ли достаточным соотносить воспитательные практики с понятием «формы работы». Учитывая, что инновационные практики должны соответствовать уровню развития теории воспитания и тем концептуальным идеям, которые доказали свою эффек-

тивность, определим подходы к формулированию авторского видения понятия.

Методология и методы исследования, выводы автора статьи основаны на анализе педагогической литературы в области теории воспитательных систем, использовании системного, аксиологического, событийного, личностно-социального подходов в воспитании студентов; психолого-педагогических и социологических исследований, изучающих феномен «взросления»; сравнении практического опыта воспитательной деятельности современных образовательных организаций. Эмпирическое исследование проводилось на базе Тольяттинского государственного университета. Основными методами сбора данных стали анкетирование и интервьюирование студентов и специалистов по работе с молодежью. Полученные в ходе исследования данные позволили систематизировать и предложить классификацию инновационных воспитательных практик в цифровой среде вуза.

Результаты исследования, обсуждение. Авторское понимание инновационных воспитательных практик в высшей школе опирается на некоторые особенности. К ним относятся утверждения о том, что воспитательные практики:

- должны проектироваться с учетом теоретических исследований в области воспитания, ориентирующих на внедрение в современную практику высшей школы системного, аксиологического, событийного, личностно-социального подходов;
- опираться на новую исследовательскую парадигму в области изучения феномена взросления, психологических и социальных факторов, влияющих на развитие молодежи в период от 17 до 25 лет;
- в связи с меняющейся инфраструктурой образовательного процесса и сложившейся педагогической реальностью проектироваться в виртуальном и реальном пространстве одновременно;
- обеспечить вовлеченность молодежи в систему межличностных отношений,

ориентироваться на диалог как способ общения с обучающимися в цифровом университете по осмыслению российских духовно-нравственных ценностей.

Очевидно также, что при организации воспитательной деятельности студенческой молодежи не должен устраняться феномен взросления. Анализ психолого-педагогических и социологических исследований последнего десятилетия позволяет утверждать, что в отечественной и зарубежной литературе активно изучаются социальные [14; 18] и психологические характеристики [15; 17] взросления студенчества. При этом в «формирующейся взрослости» (термин Дж. Арнетта) молодых людей от 18 до 30 лет психологические критерии взрослости преобладают по значимости над социальными [16]. Психологические критерии взрослости связываются со становлением автономии, началом самореализации, ростом ответственности, индивидуализации, стрессоустойчивости, реалистичности. Характеристики социального взросления студентов связаны «с интериоризацией социально значимых ценностей (самостоятельности, ответственности, субъектности, креативности, активной социальной и гражданской позиции), способствующих личностному и профессиональному самоопределению» [14].

Образовательное пространство университета, становясь реальным пространством взросления человека, должно быть соответственно «пространством социализации и становления собственной идентичности» [19].

Цифровой университет открывает новый этап трансформации образования, который заключается в создании новой парадигмы взаимодействия всех субъектов образования. В связи с этим мы можем предположить, что для реализации идеи об органической связи профессиональной подготовки и воспитания студентов в цифровом вузе необходимо дестандартизировать сферу воспитания, обеспечив транс-

формацию и интеграцию форм воспитания как в изменяющийся образовательный процесс, так и в персональное пространство обучающегося. Согласимся с исследователем О. А. Феофановой, которая утверждает, что воспитательные практики периода взросления студенческой молодежи должны быть «направлены на закрепление навыков просоциального поведения, гражданского участия, саморазвития, ведения активного образа жизни, которые сохраняются на протяжении всей жизни человека и которые определяют его жизненный уровень, адаптивность к изменениям, продуктивность как члена общества» [20].

Таким образом, под «инновационными воспитательными практиками» следует понимать современные стратегии, формы и методы воспитания детей и молодежи, направленные на обеспечение позитивной динамики развития личности и присвоение ею общечеловеческих ценностей. При этом именно выбранные стратегии определяют приоритеты выбора определенных форм воспитания и условий их педагогического сопровождения.

Изучение деятельности Тольяттинского государственного университета дает основание утверждать, что в системе высшего профессионального образования появляется опыт организации воспитательных практик в цифровой среде вуза. Базой их развития стала внеучебная деятельность. Мониторинг вовлеченности студентов во внеучебную деятельность показал, что обучающиеся платформы «Росдистант» проявляют интерес к различным видам внеучебной деятельности, объясняя это желанием чувствовать себя полноценным студентом (рис. 1).

На основе механизмов, которые были в вузе разработаны, Многофункциональный культурный центр (рук. Т. А. Мальцева) предложил обучающимся всех направлений подготовки реальные социальные практики. Осмысление их дало возможность представить классификацию форм внеуроч-

ной воспитательной деятельности, основанную на способе организации ее в простран-

ственно-временном формате: традиционные, гибридные, виртуальные.

Интересны ли основные «события» сферы молодежной политики, университетские/институтские дела обучающимся?

□ интересны ■ недостаточно интересны ■ не интересны

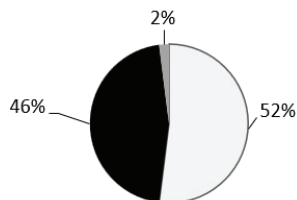


Рис. 1. Мониторинг интереса студентов к внеучебной деятельности

Традиционные формы предполагают реализацию программы воспитания вуза со студентами очной формы обучения, включают создание клубов и молодежных объединений (в ТГУ их 21 – научно-исследовательское, творческое, спортивное, волонтерское, историческое, патриотическое); проведение тематических дней (День труда, День единых действий), организацию фестивалей, конкурсов, митингов, акций и многое другое в соответствии с направлениями воспитательной работы. Событийно-смысловое проектирование внеучебной деятельности реализуется через многообразие видов социокультурных практик (проектные, научно-исследовательские, коммуникативные, художественно-творческие) [21].

Гибридная форма организации – это интерактивное событие, сочетающее в себе элементы личного и удаленного присутствия студентов. Гибридные формы могут включать конференции, выставки, семинары, тренинги, фестивали, мастер-классы, круглые столы, направления фиджитал-спорта. Так, например, знаковым событием в области патриотического воспитания в ТГУ стало проведение круглого стола «В жизни всегда есть место подвигу» с дистанционным участием студентов вуза и молодежных организаций Москвы, Самары, представителей Вольского военно-

го института; онлайн-встречи студентов и школьников г. о. Тольятти с курсантами Военного учебного центра ТГУ, отделений Всероссийской общественной организации ветеранов «Боевое братство» (г. о. Тольятти, г. о. Самара); организация деятельности ситуационного штаба #МЫВМЕСТЕ (юридические консультации, психологическая поддержка, волонтерский центр).

Виртуальные формы организации предполагают присутствие участников только в режиме онлайн. Взаимодействие участников процесса происходит исключительно в цифровой среде. Просветительские встречи, конкурсы виртуальных материалов, виртуальные классы по вокалу, игре на гитаре, виртуальные спортклассы, киберспорт, экскурсии организуются в виртуальном формате. Совместно с Федерацией компьютерного спорта Самарской области университет организовал первый киберспортивный турнир в рамках XV Всероссийской спартакиады боевых искусств «Непобедимая держава» (280 онлайн-и очных участников из 15 регионов РФ). В виртуальных формах работы наибольшей популярностью у студентов пользуются камерные форматы взаимодействия, которые дают возможность роста в предпочитаемой деятельности. Интерес представляют контенты, получаемые студентами в личных

кабинетах на актуальные темы: «Профилактика COVID», «Как участвовать в голосовании»; «Цифровая грамотность» и др.

Студенты вуза, обучающиеся на платформе «Росдистант», приобретают опыт взаимодействия в составе различных групп, осваивают способы самопрезентации и коммуникации, накапливают социальные контакты. Реализация этих форм воспитания в цифровой среде является инновационной воспитательной практикой университета.

В исследовании Т. А. Мальцевой, И. В. Руденко (2023/24 учебный год) изучалась возможность организации студии вокала в гибридном формате, ее влияние на личностное развитие студентов дистанционной и очной форм обучения. В студии проявили желание заниматься студенты технических, экономических, гуманитарных направлений подготовки. Из полученных данных на начальном этапе исследования был выявлен высокий уровень готовности студентов к саморазвитию (62,5 %) в предпочитаемой ими деятельности, желание участвовать в командной работе, обмениваться знаниями и осуществлять полезную коммуникацию друг с другом, что является наиболее благоприятным фактором для личностного развития. Студенты хотели бы пополнить знания в области вокального пения, научиться презентовать свои достижения, активно участвовать в концертной деятельности университета. Тем более, что на площадках ТГУ регулярно проводятся творческие конкурсы в смешанных форматах. Программа работы студии включала модули по формированию основ музыкальной грамоты, вокальной техники и исполнительских навыков, развитие певческого голоса у обучающихся, концертные выступления в виртуальном формате. Главными формами работы виртуальной студии были практические занятия, стажировки, виртуальные экскурсии, творческие встречи, тренинги, кейсы, ролевые игры. Основные функции преподавателя – консультирование, модерирование и тьюторство. Работа во-

кальной студии подтвердила факт возможного применения подобной практики в работе со студентами. 45 % студентов высоко оценили саморазвитие в выбранной области звукообразования, певческого дыхания, технике исполнения (90 %); отметили, что повысили навыки творческого общения в цифровой среде (75 %); познакомились с отечественными традициями вокала, гражданскими, лирическими, комедийными песнями; научились преодолевать страх при выступлении (64 %); испытали удовлетворение от участия в концертной деятельности и исполнительской практики перед различными категориями слушателей (81 %). Руководители программы считают, что через потребность в самостоятельном общении с высокохудожественной музыкой необходимо воспитывать, тем самым формировать общую культуру поведения в обществе. Грамотное педагогическое сопровождение, неигнорирование воспитательных задач способствует совершенствованию ценностных ориентаций обучающихся. Учитывая, что «личностный и социальный смысл взросления лежит в плоскости самореализации и самоопределения» [20, с. 30], виртуальная студия по вокалу способствовала созданию условий для личностного развития обучающихся.

Заключение. Важнейшей средой взросления студенческой молодежи является образовательная среда, которая в современных условиях расширяется за счет освоения цифрового пространства. Внеучебная воспитательная деятельность в цифровой среде университета может влиять на социальное и личностное развитие обучающихся при грамотном педагогическом сопровождении. Специфичность цифровой среды внеучебной воспитательной деятельности создает уникальные возможности для разработки инновационных воспитательных практик, реализуемых в гибридном и виртуальном формате. Отмечая ярко выраженное стремление к самореализации во внеучебной деятельности студентов всех форм обу-

чения, важно рассматривать эту характеристику в аспекте влияния на социальное и психологическое взросление молодежи. Практический опыт доказывает, что для студентов, обучающихся в цифровых университетах, важно ощущение своей востребованности, нужности, полезности для других людей. Результаты проектирования и реализации воспитательных практик влияют на перспективы профессионального и жизненного самоопределения. В связи с этим является значимым вопрос о готовности преподавателей, специалистов сферы молодежной политики вуза продемонстрировать достаточный уровень осознанности действий по успешному решению задач воспитания в цифровой среде. Эти

действия включают в себя: выработку профессорско-преподавательским составом единых социально-этических норм взаимодействия в цифровой среде; актуализацию ценностно-воспитательного потенциала учебных курсов и дисциплин; изучение ресурсов сетевой коммуникации с обучающимися; организацию проектной, творческой, исследовательской, волонтерской деятельности молодежи; создание условий в цифровой среде для самореализации обучающихся; онлайн-наставничество профессионального развития. Таким образом, воспитательные практики в цифровой среде вуза – перспективный базис для продолжения исследований в области образования.

Список источников

1. *Выготский Л. С.* Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Три миссии университета: образование, наука, общество / редкол.: В. А. Садовничий и др. – М.: МАКС Пресс, 2019. – 440 с.
3. *Воропаев М. В., Мудрик А. В.* Социализация 2.5: социальное воспитание в эпоху «Яндекс. Такси» // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 2. – С. 8–18.
4. Онлайн-образование (рынок России). – URL: <https://www.tadviser.ru/index.php> (дата обращения: 29.12.2024).
5. *Сорокина Ю. А., Шамаева И. О.* Современные воспитательные практики как механизм формирования ценностного отношения к культурному наследию региона // Традиции и инновации в методике преподавания гуманитарных дисциплин: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас, 2023. – С. 55–59.
6. *Лощилова А. А., Семикина А. В.* Родино-ведческие воспитательные практики как условие формирования гражданской идентичности обучающихся // Орфановские чтения – 2023: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2023. – С. 179–182.
7. *Попов А. В., Трунов Н. Н., Попова Е. Е.* Воспитательная практика «Организация наставничества в форме „ученик-ученик“ по программе „безопасный мир“» // Наука и образование. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 144–146.
8. *Харламова Е. М., Буравова С. В., Рослякова С. В., Соколова Н. А., Свирикова Н. В., Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Викулов К. В.* Воспитательные практики в системе образования 2022 (Опыт Челябинской области). – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54649210_62758767 (дата обращения: 25.12.2024).
9. *Коноплева О. С., Мешикова И. В.* Профессиональная подготовка будущих педагогов: опыт освоения студентами воспитательных практик нового поколения // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – С. 256–258.
10. *Савина Н. В.* Актуальные воспитательные практики в образовательном процессе педагогического вуза // Нравственность, гражданственность, патриотизм – основа современного образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. – Омск, 2023. – С. 9–15.
11. *Савченкова А. В., Гнатъшина Е. А., Уварина Н. В., Орешкина А. К.* Разработка и реализация практик воспитательной деятельности в вузах. – М.: Первое экономическое издательство, 2022. – 122 с.
12. *Ромм Т. А.* Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2021. –

Т. 27, № 4. – С. 48–54.

13. Семенюк Н. М. Инновационные практики воспитания в условиях цифровой образовательной среды вуза в РФ // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14, № 2-2. – С. 153–161.

14. Веденева Н. В. Характеристики социального взросления студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16819> (дата обращения: 03.01.2025).

15. Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 4. – С. 7–24.

16. Arnett J. J. Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History // *Emerging Adulthood*. – 2014. – Vol. 2 (3). – P. 155–162.

17. Шилова Н. П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник МГПУ. Серия Педагогика

и психология. – 2020. – № 4 (54). – С. 37–49.

18. Газиева И. А. Социальная среда как фактор изменения ценностей студенческой молодежи // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 2. – С. 54–72.

19. Асмолов А. Г., Асмолов Г. А. От Мьюмедиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 3–21.

20. Фиофанова О. А. Педагогика взросления как новая область знания и воспитательной практики // Образование и наука. – 2008. – № 1 (49). – С. 23–33.

21. Писаренко Д. А. Проектирование модели оценивания внеучебной деятельности студентов высшей школы: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2021. – 21 с.

References

1. Vygotsky, L. S., 2000. *Psychology*. Moscow: Eksmo-Press, 1008 p. (In Russ.)

2. Sadovnichy, V. A., 2019. *Three missions of the university: education, science, society*. Moscow: MAKS Press, 440 p. (In Russ.)

3. Voropaev, M. V., Mudrik, A. V., 2024. Socialization 2.5: social education in the era of “Yandex. Taxi”. *Siberian pedagogical journal*, no. 2, pp. 8–18. (In Russ.)

4. Online education (Russian market). Available at: <https://www.tadviser.ru/index.php> (accessed 29.12.2024). (In Russ.)

5. Sorokina, Yu. A., Shamaeva, I. O., 2023. Modern educational practices as a mechanism for forming a value attitude towards the cultural heritage of the region. *Traditions and innovations in the methods of teaching humanitarian disciplines*. Collection of articles by participants of the All-Russian scientific and practical conference. Arzamas, pp. 55–59 (In Russ.)

6. Loshilova, A. A., Semikina, A. V., 2023. Homeland studies educational practices as a condition for the formation of civic identity of students. *Orfan readings – Collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Nizhny Novgorod, pp. 179–182. (In Russ.)

7. Popov, A. V., Trunov, N. N., Popova, E. E., 2023. Educational practice “organization of mentoring in the form of “student-student” under the

program “safe world”. *Science and education*, no. 4, pp. 144–146. (In Russ.)

8. Kharlamova, E. M., Buravova, S. V., Roslyakova, S. V., Sokolova, N. A., Sivrikova, N. V., Ptashko, T. G., Chernikova, E. G., Vikulov, K. V., 2022. Educational practices in the education system (Experience of the Chelyabinsk region). Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54649210_62758767 (accessed 25.12.2024). (In Russ.)

9. Konopleva, O. S., Meshkova, I. V., 2024. Professional training of future teachers: experience of mastering educational practices of the new generations. *Problems of modern pedagogical education*, no. 84-3, pp. 256–258. (In Russ.)

10. Savina, N. V., 2023. Actual educational practices in the educational process of a pedagogical university. *Morality, citizenship, patriotism – the basis of modern education*. Collection of articles of the All-Russian scientific and practical conference with international participation: in 2 parts, Omsk, pp. 9–15. (In Russ.)

11. Savchenkov, A. V., Gnatyshina, E. A., Uvarina, N. V., Oreshkina, A. K., 2022. Development and implementation of practices of educational activities in universities. Moscow: First Economic Publishing House, 122 p. (In Russ.)

12. Romm, T. A., 2021. Preparing students for educational activities at the university: a vector of modern development. *Bulletin of the Kostroma*

State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, no. 4, pp. 48–54. (In Russ.)

13. Semenyuk, N. M., 2024. Innovative practices of education in the conditions of the digital educational environment of a university in the Russian Federation. *Education Management: Theory and Practice*, no. 2-2, pp. 153–161. (In Russ.)

14. Vedeneva, N. V., 2014. Characteristics of social maturation of university students. *Modern problems of science and education*, no. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16819> (accessed: 03.01.2025). (In Russ.)

15. Tolstykh, N. N., 2015. Modern growing up. *Counseling psychology and psychotherapy*, no. 4, pp. 7–24 (In Russ.)

16. Arnett, J. J., 2014. Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood*, vol. 2 (3), pp. 155–162. (In Eng.)

17. Shilova, N. P., 2020. Growing up in adolescence. *Bulletin of Moscow State Pedagogical*

University. Series Pedagogy and Psychology, pp. 37–49 (In Russ.)

18. Gazieva, I. A., 2024. Social environment as a factor in changing the values of student youth. *Higher education in Russia*, vol. 33, no. 2, pp. 54–72 (In Russ.)

19. Asmolov, A. G., Asmolov, G. A., 2010. From We-media to I-media: transformations of identity in the virtual world. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, no. 1, pp. 3–21 (In Russ.)

20. Fiofanova, O. A., 2008. Pedagogy of growing up as a new area of knowledge and educational practice. *Education and Science*, no. 1 (49), pp. 23–33. (In Russ.)

21. Pisarenko, D. A., 2021. Designing a model for assessing extracurricular activities of higher education students: specialty 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”: abstract candidate of pedagogical sciences. Moscow, 2021. 21 p. (In Russ.)

Информация об авторах

И. В. Руденко, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и психология», Тольяттинский государственный университет, ivrudenko@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1395-4263>, Тольятти, Россия

Д. А. Писаренко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Тольяттинский государственный университет, dpisaren@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2046-3729>, Тольятти, Россия

Information about the authors

Irina V. Rudenko, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of “Pedagogy and Psychology”, Tolyatti State University, ivrudenko@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1395-4263>, Tolyatti, Russia

Danila A. Pisarenko, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of “Pedagogy and Psychology”, Tolyatti State University, dpisaren@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2046-3729>, Togliatti, Russia

Статья поступила в редакцию 15.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 15.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 373.5

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.02

Императив верификационной достоверности качественных результатов образования в сельской школе

Асадуллин Раиль Мирваевич¹, Амирова Людмила Александровна¹, Тагариева Ирма Рашитовна¹

¹ Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема реформирования инструментов и механизмов мониторинга результатов образовательного процесса, оценки качества образования посредством использования контрольных заданий, представленных одновременно в виде всероссийской проверочной работы. Предметом исследования выступают причины, влияющие на уровень выполнения обучающимися всероссийских проверочных работ по русскому языку и математике в сельских школах разного типа. Актуальность полученных результатов детерминирована потребностью актуализировать информацию о состоянии преподавания математики и русского языка в сельских школах, вовлечь представителей органов управления образованием, администрации школ, учителей, преподавателей педагогического вуза в решение проблемы повышения образовательных результатов обучающихся по математике и русскому языку.

Цель статьи. Актуализировать информацию о состоянии преподавания математики и русского языка в сельских школах, проанализировать результаты выпускных проверочных работ как инструмента фиксации качества образования, выявить «точки внимания» и предложить перспективные направления работы для повышения качества образования и справедливости его мониторинга.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием проведенного исследования выступили системно-деятельностный и праксеологический подходы, методы анализа и сравнения результатов комплексной оценки образовательной среды в целом и выпускных проверочных работ, ОГЭ, ЕГЭ в частности; а также выявление закономерностей, проявляющих себя при мониторинге достижений обучающихся согласно ФГОС. Основной метод, предпринятый в ходе исследования – количественный и качественный анализ результатов ВПР, полученных в 2021 г. в 8-х классах общеобразовательных школ двух муниципальных районов Республики Башкортостан.

Результаты исследования. Авторы статьи представляют результаты анализа ВПР в контексте выявленных зависимостей количественных показателей от числа заданий, их структуры и содержания, методики оценки их выполнения, количества обучающихся, одновременно выполняющих задания, уровня квалификации учителей и используемых методик преподавания, особенностей организации ВПР.

Заключение. Предложен комплекс мер по корректировке методических, информационно-технологических и других пробелов в работе учителей посредством разработки на основе системно-деятельностного и праксеологического подходов комплексной программы совместной (возможно с привлечением сетевых технологий) деятельности регионально-го педагогического вуза, регионального отделения Рособрнадзора, отделов народного образования, направленной на разработку и реализацию обучающих курсов разного объема и уровня для работающих учителей. Выделены перспективные направления работы, ориентированные на повышение результатов выпускных проверочных работ.

Ключевые слова: реформирование образования; образовательный процесс; качество образования; мониторинг; механизмы контроля качества образования; диагностика качества обученности; выпускная проверочная работа; сельская школа

Для цитирования: Асадуллин Р. М., Амирова Л. А., Тагариева И. Р. Императив верификационной достоверности качественных результатов образования в сельской школе // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.02>

Scientific article

The Imperative of Verification of the Reliability of Qualitative Educational Results in Rural Schools

Rail M. Asadullin¹, Lyudmila A. Amirova¹, Irma R. Tagarieva¹

¹ Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

Abstract. The article discusses the problem of reforming tools and mechanisms for monitoring the results of the educational process, assessing the quality of education through the use of test tasks presented at a time in the form of all-Russian test work. The subject of the study is the reasons affecting the level of students' performance of all-Russian tests in the Russian language and mathematics in rural schools of various types. The relevance of the results obtained is determined by the need to update information on the state of teaching mathematics and the Russian language in rural schools, to involve representatives of educational authorities, school administration, teachers, teachers of a pedagogical university in solving the problem of increasing the educational results of students in mathematics and the Russian language.

Purpose of the article. Update information on the state of teaching mathematics and the Russian language in rural schools, analyze the results of graduation tests as a tool for fixing the quality of education, identify “points of attention” and propose promising areas of work to improve the quality of education and the fairness of its monitoring.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study was system-activity and praxeological approaches, methods for analyzing and comparing the results of a comprehensive assessment of the educational environment in general, graduation tests, OGE, USE – in particular; as well as identifying patterns that manifest themselves in monitoring the achievements of students in accordance with the GEF. The main method undertaken during the study is a quantitative and qualitative analysis of the VLOOKUP results obtained in 2021 in 8 classes of secondary schools in two municipal districts of the Republic of Bashkortostan.

Study results. The authors of the article present the results of the VLOOKUP analysis in the context of the identified dependencies of quantitative indicators on the number of tasks, their structure and content, methods for assessing their implementation, the number of students who simultaneously perform tasks, the level of qualifications of teachers and teaching methods used, and the peculiarities of the VLOOKUP organization.

Conclusion. A set of measures has been proposed to adjust the methodological, information technology and other gaps in the work of teachers by developing, on the basis of system-activity and praxeological approaches, a comprehensive program of joint (possibly involving network technologies) activities of a regional pedagogical university, a regional branch of Rosobrnadzor, public education departments aimed at developing and implementing training courses of different volumes and levels for working teachers. Promising areas of work aimed at improving the results of final verification work have been highlighted.

Keywords: education reform; educational process; quality of education; monitoring; quality control mechanisms of education; diagnostics of the quality of learning; graduation examination; rural school

For citation: Asadullin, R. M., Amirova, L. A., Tagarieva, I. R., 2025. The imperative of verification of the reliability of qualitative educational results in rural schools. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.02>

Введение. Постановка проблемы. Перманентно возобновляемый процесс реформирования общего и профессионального образования в России определяется рядом факторов и причин, объем и уровень значимости которых значительно варьируется. Наиболее крупными детерминантами выступают процессы преобразования в экономике, научные и технологические прорывы, которые в реальной практике проявляют себя как единое целое. Еще совсем недавно ориентация России на процесс интеграции с европейским миром определяла динамику реформирования и модернизации образования, интенсивность его была поддержана естественной государственной потребностью занимать в области образования лидерские позиции. Ориентация на показатели мировых рейтингов образовательных результатов, стремление соответствовать высоким позициям в них существенно повлияли на механизмы управления и контроля в образовании, возникли новые государственные службы, разработаны нормативные документы, определяющие результат работы каждого уровня образования, апробируются новые механизмы, инструменты и технологии. Стандартизация результатов образования породила новые подходы, методики, методы и формы контроля его результатов. Разработанные инструменты не утратили своей актуальности и в современных условиях развития страны, напротив, укрепление лидирующего положения России в мире определяет тот уровень требований к подготовке выпускников, завтрашних специалистов, который обеспечит устойчивое развитие экономики и безопасность страны.

Все указанные явления в дополнительной доказательности не нуждаются, они произошли на глазах того поколения ученых-педагогов, преподавателей и учителей,

родительской общественности, которое родилось в 1950-х гг. XX века и продолжает жить и работать до сегодняшнего дня.

Суть всех изменений, системообразующая цель всех преобразований (если эти преобразования представить как систему) заключается в достижении необходимого уровня качества подготовки обучающихся к следующим этапам управляемой социализации и профессионализации, то есть выпускников школ к поступлению на обучение в профессиональную школу (СПО, вузы), выпускников профессиональной школы – к самообразованию в условиях производства, возможно – переквалификации и т. п. Качество образования стало «краеугольным камнем» образовательной политики, тем основанием, которым объясняется непрерывный инновационный процесс в целом, так как одна из главных целей национального проекта «Образование», реализованного в 2019–2024 гг. – вхождение Российской Федерации в топ-10 стран по качеству общего образования. Осознание поставленной цели приводит к выводу о том, что ее глобальность, комплексность и многомерность требуют разноплановых, но едино направленных усилий для решения конкретных задач, каждая из которых сама по себе может представлять собой комплекс. Требуется системная работа по реформированию инструментов и механизмов мониторинга результатов образовательного процесса, и не только по разработке инструментов и механизмов достижения качества и его контроля, но и по их апробации в экспериментальном режиме, коррекции и доводке, масштабированию, внедрению, рефлексии результатов.

Отрадно отметить, что в последние годы на оценку результатов инновационных преобразований стали обращать больше внимания, ученые и педагоги берут на

себя труд «проводить работу над ошибками» реформирования и модернизации и предлагают варианты коррекционных мер и действий, а ведомственные министерства и ведомства интересуются мнением профессионалов, непосредственно работающих с обучающимися и ежедневно чувствующих на себе влияние новаций. Так, к примеру, заместитель директора Национального института качества образования, член рабочей группы по разработке ФГОС ДО и ПООП ДО В. К. Загвоздкин в своем выступлении на онлайн-конференции «Качество образования», организованной командой «Я-класс» 27 мая 2021 года, отметил: «нужно обратить внимание на гонку за инновациями. Любые нововведения должны быть тщательно продуманы. Для эффективного реформирования образования необходимо использовать критерии качества образования, подкрепленные фундаментальными исследованиями, и придерживаться единой философии» [1].

Полагаем, что для работников образования разного уровня, должностей и ответственности существует разное понимание своей роли и собственного вклада в достижение поставленных государством задач достижения качества образования, но единым посылом для всех выступает идея о том, что любые нововведения, оказывающие влияние на качество, его мониторинг и оценку, должны подвергаться научному анализу и профессиональному обсуждению. Для этого как минимум необходимо добиться единого понимания феномена «качество образования» и его основных характеристик, единой консолидированной позиции о механизмах его достижения, методах диагностики его уровней и оценки, а как максимум – согласованного мнения о наборе методов его коррекции. Работу в этом направлении проводят как крупные учреждения федерального уровня (Рособрнадзор, ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» и др.), так и отдельные ученые, конкретные исследовательские

группы в регионах.

Однако актуальность целого ряда вопросов, непосредственно касающихся решения проблемы качества образования, не ослабевает. Это происходит не только потому, что проблема – из разряда «вечных», так как с развитием общества возникают новые требования к образованию и новые критерии его качества (качество «не нормировано» (по Гегелю)), но и потому, что глубокая ее проработка постоянно выявляет новые нюансы организации, реализации и мониторинга результатов образовательного процесса.

Цель статьи – актуализировать информацию о состоянии преподавания математики и русского языка в сельских школах, проанализировать результаты ВПР как инструмента фиксации качества образования, выявить «точки внимания» и предложить перспективные направления работы для повышения качества образования и справедливости его мониторинга.

Обзор научной литературы по проблеме. В современной научной литературе понятие «качество образования» рассматривается регулярно, обсуждается и интерпретируется широко в разных контекстах. Проводя теоретический анализ понятия, педагоги опираются на мнение философов, антропологов, педагогов, психологов. Наиболее популярными источниками для теоретических изысканий стали работы Гегеля (широко известный закон перехода количества в качество и примат качества над количеством), А. С. Запесоцкого, Н. Ф. Каптерева, И. Я. Лернера А. И. Субетто.

К настоящему моменту в профессиональном педагогическом сообществе уже сложилось совокупное мнение о том, что качество образования есть сложное системное междисциплинарное понятие и одновременно социально-педагогический феномен, в структуре которого отражаются такие характеристики, как интеллектуальный потенциал личности, воспитанность, гражданственность, мобильность, целеустремленность, самоопределение и саморазвитие

и многие другие. Приведем здесь два наиболее емких, на наш взгляд, определения:

– качество образования есть совокупность множества составляющих, из которых наиболее значимыми являются свойства, определяющие уровень знаний, навыков, умений, компетенций обучаемых, уровень развития их личностных свойств, психологическую комфортность обучения; на государственном уровне качество образования – это соответствие принятой образовательной доктрины социальным требованиям и нормам (стандартам) [2];

– качество образования можно определить как совокупность его свойств, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [3].

При этом необходимость осуществления мониторинга и контроля на федеральном, региональном и муниципальном уровне за качеством образования остается актуальной проблемой, решение которой лежит в плоскости управленческой практики и обеспечивает интеграцию усилий административных органов управления образования, методических служб, школ и педагогических вузов. Одно из приоритетных направлений этой работы – разработка методологии и принципов мониторинга и оценки качества образования, а также использование современных и надежных инструментов для оценки всех его аспектов. На это указывают в своих трудах педагогические исследователи, разрабатывающие данную проблему [4; 5; 6; 7].

Принципы, на которых строится оценка качества образования в России, описаны и утверждены в документе «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся», утвержденном приказом

Министерства просвещения Российской Федерации и приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 06.05.2019 № 590/219 (с изменениями от 24.12.2019 № 1718/716) [8]. В указанном документе констатируется: «В настоящее время в Российской Федерации сложилась система оценки качества образования на федеральном уровне, включающая целый комплекс процедур оценки качества образования и государственной итоговой аттестации». Данный комплекс процедур направлен, в первую очередь, на систематическую диагностику состояния системы общего образования для принятия своевременных мер по устранению выявленных проблем и последующей оценки эффективности принятых мер для полноценного развития системы образования. На регулярной основе в течение последних лет в Российской Федерации проводятся национальные исследования качества образования (НИКО); всероссийские проверочные работы (ВПР); единый государственный экзамен (ЕГЭ), основной государственный экзамен (ОГЭ).

Озабоченность административных служб управления образованием преподаванием и результатами обученности школьников распространяется на все школьные предметы, но особое внимание уделено русскому языку и математике. Это обязательно диагностируемые показатели для всех школ России, во всех регионах, на всех уровнях. Особую тревогу вызывает уровень усвоения математики, что отражено в многочисленных выступлениях и публикациях последних лет [9; 10; 11].

Со ссылкой на аналитические материалы по результатам исследования компетенций учителей русского языка, математики и литературы, опубликованные Федеральным институтом оценки качества образования, определено, что «... сложившаяся в России практика проведения оценочных, диагностических, исследовательских, аттестационных и т. п. процедур в образовании позволяет осуществлять комплексную

и многоплановую оценку качества подготовки обучающихся и оценку уровня профессиональной компетентности учителей» [12, с. 3], и далее: «можно констатировать наличие проблем с математическим образованием, ключевой из которых является снижение уровня математической подготовки в основной школе» [12, с. 4]. Опираясь на указанный документ, заключаем, что один из способов получения информации о качестве общего образования, о его результирующей стороне – ежегодное проведение всероссийских комплексных проверочных работ (ВПР) на основе контрольно-измерительных материалов, предоставляемых Рособрнадзором. Подтверждение целевого назначения всероссийских проверочных работ как инструмента для «систематической диагностики состояния системы общего образования для принятия своевременных мер по устранению выявленных проблем и последующей оценки эффективности принятых мер для полноценного развития системы образования» мы находим в Википедии: «...результаты ВПР не могут рассматриваться как оценка деятельности учащихся, педагогов или конкретных школ, а должны выявить реальную ситуацию в образовании» [13].

Методология и методы исследования.

При исследовании уровня образовательных результатов по русскому языку и математике в сельских школах перспективными методологическими подходами выступают системно-деятельностный и праксеологический подходы, методы анализа и сравнения результатов комплексной оценки образовательной среды в целом, выпускных проверочных работ, ОГЭ, ЕГЭ в частности; а также, выявление закономерностей, проявляющих себя при мониторинге достижений обучающихся согласно ФГОС.

Результаты исследования, обсуждение. Выпускные проверочные работы не являются, на наш взгляд, инновационным продуктом последних лет. Старшее по-

коление, обучавшееся в советской системе образования, помнит ежегодные контрольные работы по основным предметам школьной программы – русскому языку и математике, в то время их называли – «годовая контрольная работа». Ее значимость и ответственность в восприятии учителей и учеников была ничуть не меньшей, чем сегодня, содержание составлялось не школой, задания сохранялись в тайне до назначенного дня и становились доступными только в момент «вскрытия конверта».

Очевидно, что факт использования контрольной работы для учителей не является чем-то совершенно новым, незнакомым. Изменения состоят лишь в том, что такая форма получения информации о результате обучения за учебный год сегодня распространяется и на другие школьные предметы. Сегодня это уже не вызывает недовольства со стороны всех субъектов образовательного процесса, они с пониманием относятся к тому, что образовательная практика нуждается в объективных данных. Педагоги, ученики и их родители, моделируя в своем сознании ход обучения, знают, что в конце учебного года ожидаются определенные формы и методы контроля. Они морально настроены на участие в этих испытаниях, для них доступны содержание и результаты предыдущих вариантов, демоверсии планируемых заданий, для учителей регулярно организуются вебинары, семинары, курсы повышения квалификации по актуальным вопросам итоговых испытаний обучающихся.

Попытка проанализировать результаты ВПР, выявить закономерности и особенности, приводящие к низким образовательным результатам, предпринятая авторами настоящей статьи, инициирована потребностью актуализировать информацию о состоянии преподавания математики и русского языка на примере сельских школ Республики Башкортостан, вовлечь представителей органов управления образованием, админи-

страции школ, учителей, преподавателей педагогического вуза в решение проблемы низких образовательных результатов обучающихся по математике и русскому языку. Очевидно, что рассматриваемая проблема достаточно чувствительна для работников системы общего образования, в связи с этим мы использовали данные ВПР, полученные в реальной практике весной 2021 года. Более того, мы далеки от мысли инициировать репутационные потери или упрекнуть причастных к измерительным процедурам лиц в непродуманности действий. Мы исследовали задачи выявить нюансы и причинно-следственные связи, влияющие на качественные показатели обученности. Полагаем, что выявленные факты и закономерности в целом характеризуют ситуацию в сельских школах. Итак, анализ осуществлялся по результатам ВПР (русский язык и математика), проведенных в 2021 году (весна) в 8-х классах в двух сельских муниципальных районах РБ. Общее количество участников составило 705 обучающихся (русский язык – 698 человек, математика – 705 человек), общее количество школ – 38, среди них – муниципальные и автономные образовательные учреждения, средние, основные школы и их филиалы, гимназии и лицеи. Время, отведенное на выполнение работы по условиям ВПР, ограничено двумя часами.

Предложенные задания, их структура и содержание сами по себе представляют научный интерес. По русскому языку было предложено семнадцать заданий, из них первое и второе задание оценивалось по трем критериям, остальные – по одному критерию. По математике предложено девятнадцать заданий, и только одно из них, под номером шестнадцать, оценивалось по двум критериям. Максимальное количество баллов, назначаемое за выполненное задание, распределяется неравномерно. Так, по русскому языку за первое и второе задание назначается по 9 баллов, третье и четвертое оценивается в 4 балла, то есть 26 баллов за

первые четыре задания, когда работа только началась и впереди есть запас времени, обеспечивают достаточно комфортное для ученика состояние психики.

На наш взгляд, это позитивно влияет на распределение когнитивной нагрузки и имеет значение для качества общего результата. Априори известно, что порядок выполнения заданий для обучающего не декларирован и он может выполнять их в любой выбранной для себя последовательности. Но при этом обучающиеся ориентируются на те задания, которые для них более привычны по содержанию. Что касается русского языка, то первое и второе задание, содержание которых состоит в соблюдении изученных орфографических и пунктуационных правил при списывании осложненного пропусками орфограмм и пунктограмм текста, соблюдении основных языковых норм в устной и письменной речи, опоре на фонетический, морфемный, словообразовательный и морфологический анализ в практике правописания, хорошо знакомы, привычны. Третье задание (правильно писать с НЕ слова разных частей речи, обосновывать условия выбора слитного/раздельного написания; опознавать самостоятельные части речи и их формы; опираться на фонетический, морфемный, словообразовательный и морфологический анализ в практике правописания) и четвертое задание (правильно писать Н и НН в словах разных частей речи, обосновывать условия выбора написаний; опознавать самостоятельные части речи и их формы, опираться на фонетический, морфемный, словообразовательный и морфологический анализ в практике правописания) оцениваются в 4 балла каждое. Это значительно влияет на успех общего результата, так как упражнение в усвоении и выполнении всех четырех заданий, закрепление материала происходит практически на каждом уроке или при выполнении многих видов работ. Еще одно, на наш взгляд, емкое по количеству назначаемых баллов задание по русскому языку – задание № 11

(распознавать подчинительные словосочетания, определять вид подчинительной связи; опознавать основные единицы синтаксиса (словосочетание, предложение, текст); анализировать различные виды словосочетаний и предложений с точки зрения их структурно-смысловой организации и функциональных особенностей) оценивается в пять баллов, оно также знакомо ученикам и также используется на многих уроках, то есть подвергается постоянному закреплению. Таким образом, мы предполагаем, что разработчикам заданий при составлении ВПР по русскому языку удалось выделить некое «ядро», оценка которого имеет значительное превосходство, и это «ядро» качественно согласовано с ФГОС и программой по русскому языку; более того, учтена психология учебной деятельности.

По математике из девятнадцати заданий двумя баллами оцениваются задания под номерами: 6; 8; 15; 18; 19; остальные задания, разумеется, при их правильном выполнении, приносят обучающемуся 1 балл. Из приведенных рассуждений констатируем, что условия проведения ВПР по математике более «жесткие», так как большинство заданий оценивается в 1 балл, что в результате приводит либо к «выполнено», либо к «невыполнено». Анализ статистических результатов показал также, что количество заданий избыточно по отношению ко времени на их выполнение. С последними заданиями справились единицы, многие даже не приступили к их выполнению.

Отсюда вопросы к разработчикам – каким образом определялся объем ВПР по математике, на каком контингенте учеников 8-х классов он проходил апробацию, были ли в ходе апробации задействованы обучающиеся разных типов сельских школ в регионах? То есть напрашивается вывод о том, что стопроцентно относить низкие результаты по математике на уровень квалификации учителей не совсем верно, некорректно по отношению к уровню профессионализма и в целом – к оценке учительского труда.

Если принимать во внимание, что демоверсии заданий учителям предоставлены заранее, и у них, соответственно, имеется возможность скорректировать прогнозируемые результаты, то становится очевидным, что вина учителя весьма спорна, обучающиеся не успели за отведенное время выполнить задания 17, 18, 19, а задание 15 представляет для них повышенную трудность. При этом учителя отмечают также явную недостаточность одного часа в неделю для изучения геометрии, что также влияет на результат. Мы не сомневаемся в том, что уровень преподавания математики нуждается во внимании и повышении, но справедливости ради считаем необходимым проанализировать факторы, влияющие на результат шире и системнее.

Результаты анализа показывают, что в рассматриваемых нами муниципалитетах общая картина относительно благополучна на фоне Республики Башкортостан, так как многие задания по русскому языку и математике выполнены на уровне выше среднего (как эти результаты выглядят на уровне среднего по России – наши исследовательские задачи ближайшего будущего). Отдельные задания выполнены на уровне ниже среднего, что позволяет прогнозировать влияние ряда факторов, как объективных, так и субъективных. Полагаем, что рассмотренные выше аспекты (количество и очередность заданий, их содержание, количество назначаемых баллов за их правильное выполнение) являются одним из значимых факторов успешности/неуспешности отдельных учеников, образовательных организаций, что влечет за собой специфические организационные управленческие решения.

Перспективным направлением анализа считаем изучение рейтинга муниципалитетов по показателю «достижение планируемых результатов», внутри него – отдельно – городские и сельские школы, с учетом количества учеников, отдельно – гимназии и лицеи, связанным с уровнем трудности

заданий. То есть, если за основу анализа принять критерии «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», и все средневзвешенные показатели на уровне 80–100 % выполнения отнести к критерию «хорошо», 60–79 % – удовлетворительно, а менее 60 % – неудовлетворительно, то поддается верификации уровень трудности заданий или степень неуспешности, непродуктивности.

Например, задание № 6 по математике представляет собой средний уровень трудности. В одном муниципалитете его выполнили на очень высоком уровне 2 школы, на высоком – 8, на среднем – 7, на низком – 4, на очень низком – 3, то есть 90,63 % «отличников», 76,47 % «хорошистов», 45,65 % «троечников» и 50 % «двоечников». В другом муниципалитете данные схожи. Задание № 8 оказалось ниже среднего уровня трудности, № 18 и № 19 выполнено на низком и очень низком уровне по двум предполагаемым причинам: из-за нехватки времени или из-за повышенной трудности. Если причина – нехватка времени, что очень вероятно, то, с одной стороны, можно поставить вопросы к разработчикам ВПР, как указано выше); с другой стороны, в повседневном образовательном процессе надо работать над проблемой увеличения темпа мышледеятельности.

Если задания 15, 18 и 19 представляют трудность для обучающихся, следует проанализировать следующие факторы: соответствие содержания заданий основной образовательной программе, уровень квалификации учителей, уровень интеллектуальной готовности обучающихся, темп мышледеятельности. На фоне нашего анализа считаем важным регулярно проводить диагностику уровня квалификации учителей математики, используя демоверсии ВПР, выявлять дополнительные факторы их профессиональной успешности и источники их профессиональных дефицитов, организовывать взаимообучение внутри муниципалитета с необходимым организа-

ционно-управленческим и методическим сопровождением со стороны регионального педагогического вуза, создать и реализовать экспресс-программы повышения квалификации учителей и др.

В поиске эффективных приемов повышения качества преподавания в общеобразовательных школах следует учитывать погрешность на помощь ученикам в ходе ВПР. В ходе анализа мы обнаружили интересную, на наш взгляд, закономерность – чем меньше по численности группа участников ВПР, тем выше результат. Так, в группах до 10 человек результат значительно выше. К примеру, МБОУ СОШ № 1 (условное название) лидирует по математике, высокий результат показывает и по русскому языку. Из всей совокупности факторов, обеспечивающих данный результат, можно предположить высокий уровень подготовки детей; их высокий интеллектуальный потенциал; особо продуктивные методические приемы работы учителя; особые условия организации ВПР и др. МБОУ СОШ № 2 (условное название) – хороший результат по русскому языку и весьма посредственный по математике. В этих же школах наблюдается объективность оценивания учебных достижений в течение года. В МБОУ СОШ № 1 при сравнении отметок по журналу и отметок по ВПР по русскому языку из 4 учеников подтвердили свои результаты 3 человека, 1 человек продемонстрировал понижение, по математике – все подтвердили. В МБОУ СОШ № 2 по русскому языку из 5 человек трое – подтвердили, двое – повысили; по математике трое подтвердили, двое – понизили. При этом гимназии в сельских территориях, которые изначально нацелены на более высокий уровень подготовки, показывают похожий на обычную школу результат, хотя логично было бы ожидать более высокий. Это говорит о целесообразности усилий по рассмотрению уровня квалификации кадров, работающих в гимназии, и, как следствие, о необходимости заниматься вопросами повышения уровня

их квалификации, или изменить правила приема (отбора) обучающихся, или пересмотреть статус образовательной организации. Возможны комбинации.

Полученные нами данные побуждают к размышлениям о том, что необходимо изучать опыт работы отдельных учителей, а также специфические методические приемы обучения детей в малых группах, обобщать данный опыт, рассматривать возможность его распространения через Институты развития образования, региональные педагогические вузы, методические службы отдельных школ, муниципалитетов, в том числе с использованием ИКТ. Весьма продуктивно также заниматься вопросами повышения уровня объективности отметок учителями школ. Здесь могут проявить себя методические, чисто дидактические, психологические факторы. Это отдельное исследование и отдельная тема в системе повышения квалификации педагогов. Данная работа требует «точечного педагогического прицела», она доказана конкретными данными, которыми обладают службы Рособнадзора в регионах.

Проблема низких образовательных результатов школьников по итогам ВПР имеет актуальный характер не только для системы общего образования. Общеизвестно, что недостаток преподавателей по методике преподавания предметов в вузах, реализующих образовательные программы по группе специальностей 6.44.00.00. – Образование и педагогические науки, отрицательно влияет на уровень подготовки будущих учителей. Большую часть методической подготовки они получают непосредственно в ходе педагогической практики, и в первые годы после окончания вуза – напрямую от учителей-практиков. При таком положении вещей велик риск транслирования методических ошибок от старшего поколения учителей младшему. Таким образом, проблема касается и уровня профессионального образования. Значимым фактором, способным скорректировать данную проблему,

считаем обсуждение и конкретизацию содержания (ядра) основного педагогического образования.

Система повышения квалификации и профессиональной подготовки в специализированных образовательных организациях (Институты развития образования) и в вузах, всплеск активности которой приходится на 2002–2010 годы, осуществила переход на коммерческие формы и в связи с этим опиралась на клиенториентированные маркетинговые стратегии. Это – с одной стороны, а с другой – в названных структурах также имеются кадровые проблемы, ощущается нехватка методистов-предметников. Таким образом, проблема низких результатов обучения по отдельным предметам теми способами профессионального развития учителей, которые практикуются сегодня, не решается.

Заключение. Проблема повышения результатов качества знаний по отдельным предметам в условиях общеобразовательных школ существует, она требует разработки универсальной, комплексной программы методического сопровождения процесса достижения качества результатов обучения в системе общего образования и разработки оптимальных инструментов для его измерения. Исходные данные (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) могут служить информационным материалом для первичного анализа, выявления «точек внимания» и верификации как процедур проверки истинности положения вещей. Для решения данной проблемы необходимы усилия коллектива исследователей – социологов, психологов, социальных педагогов, дидактов, методистов регионального и федерального уровня по отдельным предметам с обязательным участием представителей административных органов и действующих учителей. Корректировка методических, информационно-технологических и других пробелов в работе учителей необходима и возможна посредством разработки комплексной программы совместной (возмож-

но с привлечением сетевых технологий) деятельности регионального педагогического вуза, регионального отделения Рособнадзора, отделов народного образования, направленной на разработку и реализацию обучающих курсов разного объема и уровня для работающих учителей. Содержание этих курсов должно быть ориентировано на темы, разделы основной образовательной программы общего образования по разным школьным предметам с учетом специфики заданий ВПР. Предлагаемые методики, методы, технологии преподавания должны сопрягаться с инновационными разработками ведущих методистов РФ и РБ, а также учителей-практиков, с использованием инструментов электронного обучения.

Перспективными направлениями работы нам представляются следующие.

1. Изучать методики для проведения аналитических исследований качества результатов обучения, произвести отбор оптимальных методик и программного обеспечения для их реализации.

2. Регулярно проводить анализ результатов ВПР в сельских общеобразовательных школах, выполнять сравнение, определять динамику изменений, выявлять возможные дидактические, методические, социально-педагогические, психологические детерминанты обнаруженной динамики качества обучения.

3. Выявлять прогрессивные и регрессивные методические практики, другие элементы педагогического опыта для достижения результатов высокого качества обучения.

4. Разработать предметно ориентированные программы коррекции предметных профессиональных дефицитов, программы для методического сопровождения деятельности учителей с низкими образовательными результатами, включающие высоко результативные практики учителей, как на уровне муниципалитетов, так и на уровне страны.

5. Выполнять рефлексивный анализ и корректировку программ, экстраполировать успешные решения в управленческую практику сельских школ.

Выделенные направления, несомненно, повлияют на общую архитектуру работы как отдельной образовательной организации, так и органов управления образовательными системами. Планируемые изменения коснутся содержательных и функциональных аспектов, повысят уровень верификационной достоверности качественных результатов образования, что особенно важно для выпускников сельских школ. Они могут быть сопоставимы с уровнем реформаторских действий, что никак не противоречит законам развития и оптимизации российского образования.

Список источников

1. Современное понимание высокого качества образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.yaklass.ru/webinars/vebinary/vserossiyskaya-onlajn-konferenciya-kachestvo-obrazovaniya-celi-kriterii-i-gorizo> (дата обращения: 1.10.2024).
2. Всероссийская проверочная работа [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 20.05.2022).
3. Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Качество образования: инновационные тенденции и управление [Электронный ресурс]: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 201 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8> (дата обращения: 10.09.2022).
4. Панасюк В. П. Развитие теории и современные проблемы управления и оценки качества образования // Человек и образование. – 2013. – № 33 (36). – С. 98–110.
5. Курилкина О. А., Цветкова Е. Н., Абрамян А. А. Независимая оценка качества образования как перспективный общественный механизм контроля качества образования // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2021. – № 2. – С. 28–38. – EDN ICOTRX.
6. Степущенко О. А. Муниципальная система оценки качества образования: открытый взгляд на управление качеством образования в общеобразовательных организациях города

Новосибирска // Управление развитием образования. – 2023. – № 2. – С. 26–35. – EDN KFLKSV.

7. Salal Ya. Kh., Abdullaev S. M. Monitoring of the education quality and implementing of individual learning: demonstration of approaches and educational data mining algorithms // Izvestiya SFedU. Engineering Sciences. – 2020. – № 3 (213). – P. 112–122. – DOI: 10.18522/2311-3103-2020-3-112-122. – EDN OAPGXE.

8. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс]. – URL: <https://fioco.ru/metod> (дата обращения: 14.09.2022).

9. Лобанова Н. И. Проблематика школьного математического образования // Университеты в системе поиска и поддержки математически одаренных детей и молодежи: Материалы II Всероссийской научно-практической конфе-

ренции. – Майкоп: АГУ, 2018. – С. 39–43.

10. Райхельгауз Л. Б. Педагогические подходы к преодолению математической тревожности школьников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 4. – С. 12–15.

11. Рязанова Л. С. Повышение качества математического образования как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 51–56.

12. Результаты исследования компетенций учителей // Аналитические материалы по результатам проведения исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики [Электронный ресурс]. – URL: https://fioco.ru/results_tcs (дата обращения: 1.10.2022).

13. Всероссийские проверочные работы в 2025 году. – URL: <https://www.kp.ru/putevoditel/obrazovanie/vpr/> (дата обращения: 10.12.2024).

References

1. Modern understanding of high quality of education [online]. Available at: <https://www.yaklass.ru/webinars/vebinary/vserossiyskaya-onlain-konferenciya-kachestvo-obrazovaniya-celi-kriterii-i-gorizo> (accessed: 1.10.2024). (In Russ.)

2. All-Russian verification work [online]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (accessed 20.05.2022) (In Russ.)

3. Panasyuk, V. P., Tretyakova, N. V., 2018. Quality of education: innovative trends and management [online]: monograph. Yekaterinburg: Publishing House of Russian State Prof.-ped. University, 201 p. Available at: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8> (accessed 10.09.2022) (In Russ.)

4. Panasyuk, V. P., 2013. Development of theory and modern problems of education quality management and assessment. Man and Education, no. 33 (36), pp. 98–110. (In Russ.)

5. Kurilkina, O. A., Tsvetkova, E. N., Abramyan, A. A., 2021. Independent assessment of the quality of education as a promising public mechanism for quality control of education. Teacher education: traditions and innovations, no. 2, pp. 28–38. (In Russ.)

6. Stepushchenko, O. A., 2023. Municipal system of education quality assessment: an open look at education quality management in educational institutions of Novosibirsk. Management of education development, no. 2, pp. 26–35. (In Russ.)

7. Salal, Ya. Kh., Abdullaev, S. M., 2020. Monitoring of the education quality and implementing of individual learning: demonstration of approaches and educational data mining algorithms. Izvestiya SFedU. Engineering Sciences, no. 3 (213), pp. 112–122. DOI: 10.18522/2311-3103-2020-3-112-122. EDN OAPGXE. (In Eng.)

8. Methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education institutions based on the practice of international research on the quality of student training [online]. Available at: <https://fioco.ru/metod> (accessed 14.09.2022) (In Russ.)

9. Lobanova, N. I., 2018. Problems of school mathematical education. Universities in the search and support system for mathematically gifted children and youth. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference, pp. 39–43. (In Russ.)

10. Reichelgauz, L. B., 2019. Pedagogical approaches to overcoming mathematical anxiety in schoolchildren. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 25, no. 4, pp. 12–15 (In Russ., abstr. in Eng.)

11. Ryazanova, L. S., 2009. Improving the quality of mathematical education as a pedagogical problem. Siberian Pedagogical Journal, no. 7, pp. 51–56. (In Russ., abstr. in Eng.)

12. The results of the study of teachers' competencies. Analytical materials based on the results

of the study of the competencies of teachers of Russian language, literature and mathematics [online]. Available at: https://fioco.ru/results_tcs (accessed: 1.10.2022). (In Russ.)

13. All-Russian verification works in 2025. [online]. Available at: <https://www.kp.ru/putevoditel/obrazovanie/vpr/> (accessed 10.12.2024) (In Russ.)

Информация об авторах

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Руководитель научно-исследовательского Института стратегии развития образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, rail_53@mail.ru, Уфа, Россия

Л. А. Амирова, доктор педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, главный научный сотрудник Управления научной работы, ms.amirova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-2705-9217>, Уфа, Россия

И. Р. Тагариева, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры хореографического и музыкального образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, irma_levina@mail.ru, Уфа, Россия

Information about the authors

Rail M. Asadullin, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Scientific Research Institute of Educational Development Strategy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, rail_53@mail.ru, Ufa, Russia

Lyudmila A. Amirova, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Chief Researcher of the Department of Scientific Work, ms.amirova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-2705-9217>, Ufa, Russia

Irma R. Tagarieva, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Choreographic and Musical Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, irma_levina@mail.ru, Ufa, Russia

Вклад авторов

Асадуллин Р. М. – научное руководство исследованием по заявленной проблематике.

Амирова Л. А. – анализ материалов для теоретического и эмпирического базиса статьи, техническое оформление статьи.

Тагариева И. Р. – научно-методическое редактирование материалов исследования.

Contribution of the authors

Asadullin R. M. – scientific management of research on the stated problems.

Amirova L. A. – analysis of materials for the theoretical and empirical basis of the article, technical design of the article.

Tagarieva I. R. – scientific and methodological editing of research materials.

Статья поступила в редакцию 10.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 10.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья
УДК 159.9+373
DOI: 10.15293/1813-4718.2501.03

Готовность школы к профилактике деструктивного поведения подростков

Садовникова Жанна Витальевна¹

¹ Российская академия образования, Москва, Россия

Аннотация. Профилактика деструктивного поведения подростков, проводимая в школах – сложный процесс, требующий системности, вовлечения специалистов, родителей учащихся (законных представителей), администрации образовательной организации. Большое место в профилактике деструктивного поведения подростков в школе отводится воспитательной и психолого-педагогической работе.

Цель статьи – анализ готовности школы к профилактике деструктивного поведения подростков.

Методология. В качестве методологической базы использовались системный подход, средовой подход, методология педагогического проектирования в части условий развития самосознания и самоконтроля.

Результаты исследования. Эффективность профилактической работы будет зависеть от выбранных форм и методов превентивной диагностики (в рамках психолого-педагогической и воспитательной работы). Система профилактической работы в образовательной организации требует наличия в своем составе обязательных блоков, которые реализуются поэтапно: целевой; организационный; диагностический, содержательный.

Заключение. Делается вывод о том, что готовность школы к профилактике деструктивного поведения подростков зависит от множества факторов и является результатом большой совместной работы всех участников образовательных отношений. Большое место отводится роли педагога-психолога, который может еще на ранней стадии выявить первые признаки деструкции в поведении школьника, а также выстроить работу, направленную на коррекцию поведения.

Ключевые слова: профилактика; деструктивное поведение; педагог-психолог; методики диагностики; воспитательная работа; психолого-педагогическая работа

Для цитирования: Садовникова Ж. В. Готовность школы к профилактике деструктивного поведения подростков // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.03>

Scientific article

School Readiness for the Prevention of Destructive Behavior in Adolescents

Zhanna V. Sadovnikova¹

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. Prevention of destructive behavior of adolescents carried out in schools is a complex process that requires consistency, involvement of specialists, parents of students (legal representatives), and the administration of the educational organization. A large place in the prevention of destructive behavior of adolescents at school is given to educational and psychological-pedagogical work.

© Садовникова Ж. В., 2025

The purpose of the article is to analyze the readiness of the school to prevent destructive behavior of adolescents.

Methodology. As a methodological base, a systemic approach, an environmental approach, and a methodology of pedagogical design in terms of the conditions for the development of self-awareness and self-control were used.

Research results: analysis of the work. The effectiveness of preventive work will depend on the selected forms and methods of preventive diagnostics (within the framework of psychological-pedagogical and educational work). The system of preventive work in an educational organization requires the presence of mandatory blocks in its composition, which are implemented in stages: target; organizational; diagnostic, substantive.

Conclusion. It is concluded that the readiness of the school to prevent destructive behavior of adolescents depends on many factors and is the result of a lot of joint work of all participants in educational relations. A great deal of attention is given to the role of the educational psychologist, who can identify the first signs of destruction in a student's behavior at an early stage, as well as organize work aimed at correcting behavior.

Keywords: prevention; destructive behavior; educational psychologist; diagnostic methods; educational work; psychological and pedagogical work

For citation: Sadovnikova, Zh. V., 2025. School readiness for the prevention of destructive behavior in adolescents. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.03>

Введение. Постановка проблемы. Говоря о готовности школы к профилактике деструктивного поведения подростков, важно помнить, что это большая, системная работа, которая включает в себя собственно профилактику – работу с ребенком, с семьей, взаимодействие педагогов школы с семьей и с другими внешними организациями. При этом важно, чтобы школьные педагоги, в нашем случае педагоги-психологи, имели высокий уровень квалификации и педагогических компетенций, которые позволят грамотно выстроить работу и оказать действенную помощь. Субъектами профилактики деструктивного поведения может выступать не только отдельно взятый ребенок, семья, но и образовательная организация. Как отмечает А. А. Реан, «проблемы нормативного поведения личности или, если ставить вопрос шире, проблемы взаимодействия личности и социума всегда являлись и являются актуальными для социальных наук и наук о человеке» [1, с. 106]. Все чаще родители обучающихся обращаются к школьным педагогам-психологам с просьбой оказать консультационную поддержку в вопросах выстраивания взаимоотно-

ношений с детьми-подростками. В первую очередь это связано с тем, что родители (законные представители) ученика не могут найти общий язык даже в самых простых бытовых вещах, а поведение ребенка носит вызывающий, провоцирующий характер. Разработка индивидуальной траектории взаимодействия позволяет скорректировать поведение ребенка, исключить триггеры, которые мешают эффективному налаживанию доверительных отношений с взрослыми.

Нельзя не отметить и тот факт, что часто пик деструктивных проявлений со стороны ребенка приходится на подростковый возраст. Школьник уже не ребенок, но и не взрослый. Он пока не понимает свою социальную роль, а поэтому может пробовать разные варианты поведения, в том числе и не всегда положительные. Именно в этот период происходит переоценка ценностей, подросток начинает присматриваться к поступкам родителей, остро чувствует несоответствия в отношении требований, предъявляемых к нему и их собственным словам и действиям. Если в этот период родители занимают позицию «Я взрослый и я знаю

лучше», то ответом будет агрессивное поведение, отрицание всех семейных ценностей и традиций, моральных норм, правил поведения и т. п.

Большое место в профилактике деструктивного поведения подростков в школе отводится воспитательной и психолого-педагогической работе. Объединив усилия, можно достичь максимального результата в решении поставленных целей и задач.

Обзор научной литературы. Анализируя труды российских ученых в области профилактической работы в школе, можно отметить, что важное место занимает выявление подростков, склонных к деструктивному поведению (Л. Ю. Вакорина, С. А. Гапонова, В. В. Делибальт, А. О. Казина, Н. Е. Кузмина и др.). В ряде работ, посвященных коррекции отклоняющегося поведения (Г. Н. Васягина, Ю. А. Герасименко, И. Н. Девятьярова, О. А. Оферкина, И. В. Пестова и др.) отмечают, что коррекцию отклоняющегося поведения можно реализовывать за счет различных профилактических мероприятий, которые могут в себя включать: круглые столы, дискуссии, кейс-технологии, игротерапию и арт-терапию [2; 3; 4; 5; 6].

Цель статьи – анализ готовности школы к профилактике деструктивного поведения подростков.

Методология исследования. Исследование, проведенное в рамках написания данной статьи, проводилось на подходах российских ученых, которые в качестве методологической базы использовали системный подход, средовой подход, методологию педагогического проектирования в части условий развития самосознания и самоконтроля.

Результаты исследования. Теоретический анализ показал, что традиционно выделяют следующие уровни профилактики деструктивного поведения. *Первичная профилактика* связана с созданием в школе образовательной среды, которая позволит поддерживать здоровый психологический

климат в детском коллективе. В рамках данного направления особое внимание уделяют созданию атмосферы товарищества, доверия, взаимопомощи, поддержки в учебном коллективе. Важно, чтобы в школе дети могли найти способ «выбросить энергию», выразить себя. В помощь педагогам приходит дополнительное образование учащихся. Кружки и секции различной направленности могут помочь реализовать себя в спорте, творчестве, углубленном изучении интересующих предметов. Как правило, в образовательных организациях представлен широкий спектр кружков и секций на бюджетной основе. Таким образом, ребенок после уроков может развивать свои таланты, реализовывать потребность в творчестве или заниматься любимым видом спорта. Такая деятельность, во-первых, помогает переключиться с учебы, во-вторых, свое свободное время школьники проводят в стенах школы под присмотром педагогов. Это наиболее доступный для родителей способ уберечь своих детей от возможности подвергнуться деструктивным воздействиям извне.

Вторичная профилактика осуществляется с подключением к профилактической работе с обучающимся на ранней стадии формирования деструктивного поведения специалистов. Основная их задача на данном этапе – это не позволить усугубить уровень деструктивного воздействия на личность ребенка. Особая роль отводится совместной работе педагога-психолога и семьи, деятельность которых направлена на обеспечение безопасности ребенка. Семье необходимо сосредоточиться на минимизации негативного влияния факторов социальной среды, а именно: попробовать вовлечь ребенка в новые виды деятельности (занятия творчеством, спортом, музыкой). Если ребенок много времени проводит в сети Интернет – это может быть киберспорт. Тот же Интернет, только под чутким руководством тренера, где ставятся воспитательные задачи, учат играть в команде, а значит, и навыкам

общения, взаимодействия для достижения общей цели. Педагог-психолог оказывает консультативную помощь родителям (законным представителям), помогая выявить тревожные маркеры в поведении учащегося, подбирает формы и методы работы, которые семья может использовать для противостояния деструктивному воздействию.

Третьичная профилактика предполагает работу со школьниками узкопрофильных специалистов. В данном случае ребенок явно проявляет признаки стойкого деструктивного поведения, деформации личности, характерными чертами становится асоциальное поведение, полное отторжение общепринятых морально-нравственных ценностей, норм и правил поведения. На этом этапе члены семьи уже не могут воздействовать на поведение ребенка, а родители не являются значимым взрослым, мнение которого имеет ценность и является важным.

В Методических рекомендациях по внедрению в практику образовательных организаций современных методик в сфере профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи (на основе разработок российских ученых), разработанных Федеральным институтом оценки качества образования, отмечается, что подобная работа должна осуществляться системно, комплексно и включать в себя следующие аспекты:

«– наблюдение и экспертные оценки поведения обучающихся со стороны педагогов и родителей (законных представителей) на основе знания маркеров деструктивного поведения;

– систематические мониторинги – психологические исследования личностных особенностей, связанных с формированием деструктивного поведения;

– индивидуальную психодиагностику подростков, требующих особого психолого-педагогического внимания, а также последующую разработку программы коррекции поведения на основе полученных результатов» [7, с. 40].

Какие диагностики наиболее эффективны для раннего выявления учащихся, склонных к деструктивному поведению? Отвечая на этот вопрос, вернемся к исследованиям работ ряда российских ученых, которые отмечают, что подбор методики или диагностики зависит не только от возраста учащегося, но и от его личностных особенностей. Кроме того, нельзя забывать о задачах, которые ставят перед собой педагоги-психологи или специалисты, проводящие диагностику.

В методических рекомендациях «Организация обследования детей и подростков с девиантным поведением (для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий)», разработанных Московским государственным психолого-педагогическим университетом, выделяют скрининговую диагностику, которая направлена на выделение детей, обладающих той или иной группой характеристик, оценивает постоянство тех или иных психологических свойств у данной группы детей, или углубленной, которая используется для дополнительного индивидуального изучения личности воспитанников [8].

В целом методики можно разделить на две большие группы: методики диагностики личностных особенностей, влияющих на формирование деструктивного поведения, и методики диагностики признаков деструктивного поведения.

Методики диагностики личностных особенностей, влияющих на формирование деструктивного поведения, должны быть направлены на исследование следующих особенностей: социальное развитие, моральные качества, социальная позиция, саморегуляция, психоэмоциональная сфера, межличностные отношения, самооценка, личностное самосознание, мотивация, индивидуальные особенности личности, особенности характера и др. [9; 10].

Методики диагностики признаков деструктивного поведения подразделяются на комплексные методики и методики диа-

гностики отдельных видов деструктивного поведения (суицидального, зависимого, делинквентного, рискованного и т. д.). При выборе диагностических методик важно учитывать их параметры стандартизации, доказательность в соответствии с современными научно-обоснованными требованиями к стандартизованным методикам [7; 11].

Открытый реестр психодиагностических методик, вызывающих доверие профессионального сообщества, с описанием минимально необходимых условий и требований их использования и реализации в школе, представлен в Методических рекомендациях по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях [12; 13].

Если в школе нет грамотного, квалифицированного педагога-психолога, говорить о готовности школы к профилактике деструктивного поведения подростков затруднительно.

Институт прикладной психологии в социальной сфере определяет педагога-психолога как специалиста, который работает с детьми и подростками в школах и других образовательных организациях: колледжах, техникумах, развивающих центрах, детских садах, а также социальных службах. Он помогает ученикам пройти адаптацию, влиться в коллектив, снять напряжение перед экзаменом, определиться с будущей профессией.

Роль школьного педагога-психолога в наши дни стала еще шире и включает в себя работу, направленную на диагностику и выявление детей, находящихся в зоне риска (например, опасное поведение: самоповреждение, экстремальные поступки, которые могут причинить вред собственному здоровью или здоровью окружающих его сверстников). В своей работе каждый педагог-психолог старается максимально снизить влияние на ребенка «факторов риска» и усилить воздействие «факторов защиты». В более сложных ситуациях – это разного рода проявления деструктивного поведения или суицидальные мысли. В таком случае

школьный педагог-психолог не один работает с ребенком, а подключаются семья (законные представители), социальные службы, узкоспециализированные специалисты центров психолого-медико-педагогической помощи. Именно такая комплексная работа может принести максимальный эффект и помочь обучающемуся преодолеть сложную жизненную ситуацию.

В аспекте профилактики деструктивного поведения детей и молодежи особое место занимает воспитательная работа, которая должна включать в себя следующие компоненты:

«– ценностно-ориентационный компонент (формирование социально одобряемых мотивов, неприятия девиантного образа жизни, формирование личностной и социальной ответственности, нормативно-правового сознания);

– познавательный компонент (безопасное, корректное информирование о деструктивном поведении; формирование критического мышления как ресурса сопротивления вовлечению в деструктивное поведение);

– эмоционально-волевой компонент (обучение способам саморегуляции в трудных жизненных ситуациях, формирование самоконтроля и т. д.);

– поведенческий компонент (приобретение и закрепление опыта социально значимой деятельности; помощь в выборе конструктивных стратегий преодоления трудностей; создание ситуаций социального успеха; содержательная организация досуга и т. п.);

– рефлексивный компонент (регулярное осмысление своего поведения с позиций нравственных ценностей)» [7, с. 46].

Система профилактической работы в образовательной организации требует наличия в своем составе обязательных блоков, которые обычно реализуются поэтапно. Как правило, они отражены в локальных документах, регламентирующих профилактическую работу в образовательной организации:

«– целевой блок (определение основных целей, показателей эффективности, критериев оценки результативности профилактической работы);

– организационный блок (согласование стратегий с научными данными о деструктивном поведении, действующими нормативно-правовыми актами, определение функционала субъектов профилактики в образовательной организации, налаживание взаимодействия с ведомствами и специалистами; подготовка локальных документов, подготовка (при необходимости обучение) педагогов и т. д.);

– диагностика риска и распространенности деструктивного поведения в образовательной организации, реализация педагогических действий мероприятий, направленных на их устранение;

– проведение повторной диагностики или регулярных мониторингов, направленных на выявление имеющихся затруднений; корректировка уже имеющейся программы профилактических действий» [7, с. 48].

Заключение. Таким образом, проведенный анализ научных источников и передового опыта профилактики деструктивного поведения подростков показывает, что можно выделить перечень универсальных условий его эффективного предупреждения и коррекции.

1. Привлечение учащихся к волонтерской деятельности, поддержка в общественно-полезных делах, что способствует приобретению позитивного опыта социальной активности, принесения общественной пользы, возможность самореализации в добрых делах и начинаниях.

2. Повышение уровня знаний учащихся в области нормативно-правового поля, акцентирование внимания на высокоморальных, нравственных поступках людей.

3. Развитие навыков критического мышления, умения распознавать навязывание своего мнения другими людьми, придерживаться собственной точки зрения.

4. Использование в качестве профилактики вовлечения в деструктивные сообщества ресурсов из сферы искусства, истории, литературы, физической культуры, спорта и др. (кино, театр, живопись, книги, пример из жизни реальных людей).

5. Организация досуга обучающихся, стимулирование стремления к получению дополнительного образования; поощрение участия учащихся в социально значимых проектах.

6. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях; информирование родительской общественности о способах получения помощи от профильных специалистов, ведомств и служб.

7. При выстраивании любой профилактической работы учитывать современные условия, в которых проходит социализация обучающихся: повсеместный доступ к сети Интернет путем использования всевозможных гаджетов, которые становятся мерилом материального достатка; падения роли и статуса семьи как социального института, как следствие – ослабление воспитательно-го влияния родителей.

8. Взаимодействие образовательной организации с семьей, оказание помощи педагога-психолога в возникающих трудностях.

9. Согласованная работа педагога-психолога, образовательной организации и семьи обучающегося.

10. Ранняя профилактика деструктивного поведения (проведение мониторинга, начиная с начальной школы и на протяжении всего периода школьного обучения ребенка).

Список источников

1. Реан А. А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 105–110.
2. Ваколина Л. Ю., Васягина Н. Н., Герасименко Ю. А., Пестова И. В. Методи-

ческие рекомендации для образовательных организаций по определению условий индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. – 41 с.

3. Кузьмина Н. Е. Арт-терапия как средство коррекции личностных качеств, определяющих девиантное поведение подростков // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 1. – С. 87–91.

4. Оферкина О. А. Социально-психологическая профилактика асоциального поведения подростковых групп: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2019. – 25 с.

5. Гапонова С. А., Деветьярова И. Н. Коррекция девиантного поведения подростков во внешкольной деятельности // Человек. Преступление и наказание. – 2020. – Т. 28 (1-4), № 3. – С. 462–473.

6. Гатальский В. Д. Система педагогической пропедевтики девиантного поведения учащейся молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2011. – 54 с.

7. Методические рекомендации по внедрению в практику образовательных организаций современных методик в сфере профилактики деструктивного поведения подростков и молодежи (на основе разработок российских ученых). – URL: <https://fioco.ru/> (дата обращения: 02.11.2024).

8. Алехина С. В., Делибальт В. В., Дворянчи-

ков Н. В. и др. Методические рекомендации по организации обследования детей и подростков с нарушениями поведения. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 60 с.

9. Belayneh A. B., Misganaw A. & Getu Shiferaw. Antecedents and prevalence of destructive leadership behavior: the case in primary and middle level schools // Education. – 2024. – № 3-13. DOI: 10.1080/03004279.2024.2367553.

10. Temesgen B. Emirie & Melaku Mengistu Gebremeskel. The prevalence and effect of destructive leadership behavior on teachers' organizational commitment in the post-COVID-19 period: a case study of secondary schools in Amhara Regional State // Cogent Education. – 2024. – № 1 (11). DOI: 10.1080/2331186X.2024.2392426

11. Grill M., Pousette, A., and Björnsdotter, A. Managerial behavioral training for functional leadership: a randomized controlled trial // Journal of Organizational Behavior Management. – 2023. – № 1–27. DOI: 10.1080/01608061.2023.2171174

12. Методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: утв. Распоряжением Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193. – URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/2021-04/Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2028.12.2020%20N%20P-193%20%20Об%20%285%29%20%281%29.pdf> (дата обращения: 02.11.2024).

References

1. Rean, A. A., 2015. Risk factors for deviant behavior: family context. National Psychological Journal, no. 4 (20), pp. 105–110 (In Russ.)

2. Vakorina, L. Yu., Vasyagina, N. N., Gerasimenco, Yu. A., Pestova, I. V., 2018. Methodological recommendations for educational organizations for determining the conditions of individual preventive work for students with deviant behavior. Moscow: FGBNU "Center for the Protection of Children's Rights and Interests", 41 p. (In Russ.)

3. Kuzmina, N. E., 2010. Art therapy as a means of correcting personal qualities that determine the deviant behavior of adolescents. Humanitarian vector, no. 1, pp. 87–91. (In Russ.)

4. Oferkina, O. A., 2019. Social and psychological prevention of antisocial behavior of adolescent groups: abstract Cand. Sci. (Psychol.) Moscow, 205 p. (In Russ.)

5. Gaponova, S. A., Devet'yarova, I. N., 2020.

Correction of deviant behavior of adolescents in extracurricular activities. Man. Crime and Punishment, no. 3, T. 28 (1-4), pp. 462–473 (In Russ.)

6. Gatal'sky, V. D., 2011. The system of pedagogical propaedeutics of deviant behavior of student youth: abstract Dr. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 2011. (In Russ.)

7. Methodological recommendations for the implementation of modern methods in the field of prevention of destructive behavior of adolescents and young people in the practice of educational organizations (based on the developments of Russian scientists) [online]. Available at: <https://fioco.ru/> (In Russ.)

8. Alekhina, S. V., Delibalt, V. V., Dvoryanchikov, N. V. et al., 2017. Methodological recommendations for organizing the examination of children and adolescents with behavioral disorders. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 60 p. (In Russ.)

9. Belayneh, A. B., Misganaw, Alene & Getu Shiferaw, 2024. Antecedents and prevalence of destructive leadership behavior: the case in primary and middle level schools. *Education*, no. 3-13. DOI: 10.1080/03004279.2024.2367553. (In Eng.)

10. Temesgen, B. E. & Melaku Mengistu Gebremeskel, 2024. The prevalence and effect of destructive leadership behavior on teachers' organizational commitment in the post-COVID-19 period: a case study of secondary schools in Amhara Regional State. *Cogent Education*, no. 11:1. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2392426 (In Eng.)

11. Grill, M., Pousette, A., and Björnsdot-

ter, A., 2023. Managerial behavioral training for functional leadership: a randomized controlled trial. *Journal of Organizational Behavior Management*, no. 1–27. DOI: 10.1080/01608061.2023.2171174 (In Eng.)

12. Methodological recommendations for the system of functioning of psychological services in general education organizations: approved. By Order of the Ministry of Education of Russia dated 12/28/2020 No. R-193 [online]. Available at: <https://rospsy.ru/sites/default/files/2021-04/Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2028.12.2020%20N%20Р-193%20%20Об%20%285%29%20%281%29.pdf> (In Russ.)

Информация об авторе

Ж. В. Садовникова, кандидат педагогических наук, заместитель президента Российской академии образования, sadzanna@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-7287-2006>, Москва, Россия

Information about the author

Zh. V. Sadovnikova, Cand. Sci. (Pedag.), Deputy President of the Russian Academy of Education, sadzanna@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-7287-2006>, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 20.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 20.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья
УДК 372.881.11:004
DOI: 10.15293/1813-4718.2501.04

Особенности процесса обучения чтению на китайском языке с помощью цифровых средств

Ян Дивэнь¹

¹ Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Обучение чтению на китайском языке представляет собой сложный и многоэтапный процесс, который требует глубокого понимания специфики письменности, базирующейся на иероглифической системе. Посредством использования современных образовательных технологий предлагаются широкие возможности для совершенствования данного процесса с помощью цифровых средств.

Цель статьи заключается в анализе особенностей процесса обучения чтению на китайском языке с использованием цифровых средств. Автор рассматривает влияние современных технологий на восприятие иероглифической письменности и формирование читательских навыков у студентов, изучающих китайский язык.

Методология исследования основана на систематическом анализе научных работ по теме, сравнении традиционных и digital-подходов к обучению чтению, а также на изучении практических примеров применения цифровых средств в образовательном процессе. Особое внимание уделяется когнитивным и коммуникативным аспектам задействования цифровых текстов и программ для развития читательских компетенций.

Делается вывод о том, что цифровые разработки оказывают значительное влияние на процесс обучения чтению на китайском языке, способствуя улучшению восприятия и запоминания иероглифов, а также предоставляя возможности для индивидуализации учебного процесса. Однако для достижения наилучших результатов необходимо учитывать особенности восприятия электронных текстов, интегрировать традиционные методы с цифровыми инструментами.

Новизна заключается в авторских рекомендациях относительно моделирования процесса обучения чтению на китайском языке с применением цифровых средств. В рамках предложенной в статье модели выделены следующие поддерживающие элементы: геймификация, аудиовизуальная поддержка, обратная связь в реальном времени. Рекомендуемая модель представляет собой комплексный, адаптивный, технологически продвинутый подход, который возможно реализовать с помощью современных цифровых образовательных платформ.

Статья будет полезна преподавателям китайского языка, методистам, разрабатывающим программы по изучению иностранных языков, исследователям в области педагогики и когнитивных наук, а также студентам, интересующимся современными технологиями в образовательной сфере.

Ключевые слова: китайский язык; обучение чтению; письменность; цифровизация; цифровые технологии; электронные тексты

Для цитирования: Ян Дивэнь. Особенности процесса обучения чтению на китайском языке с помощью цифровых средств // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.04>

Features of the Process of Learning to Read in Chinese using Digital Means

Yang Diwen¹

¹ Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Learning to read in Chinese is a complex and multi-step process that requires a deep understanding of the specifics of writing based on the hieroglyphic system. Through the use of modern educational technologies, wide opportunities are offered to improve this process through digital means.

The purpose of the article is to analyze the features of the process of learning to read in Chinese using digital means. The author examines the influence of modern technologies on the perception of hieroglyphic writing and the formation of reading skills among students studying Chinese.

The research methodology is based on a systematic analysis of scientific papers on the topic, a comparison of traditional and digital approaches to teaching reading, as well as on the study of practical examples of the use of digital tools in the educational process. Special attention is paid to the cognitive and communicative aspects of using digital texts and programs for the development of reading competencies.

It is concluded that digital developments have a significant impact on the process of learning to read in Chinese, contributing to improved perception and memorization of hieroglyphs, as well as providing opportunities for individualization of the educational process. However, in order to achieve the best results, it is necessary to take into account the peculiarities of perception of electronic texts, integrate traditional methods with digital tools.

The novelty lies in the author's recommendations on modeling the process of learning to read in Chinese using digital tools. Within the framework of the model proposed in the article, the following supporting elements are highlighted: gamification, audiovisual support, and real-time feedback. The recommended model is a comprehensive, adaptive, technologically advanced approach that can be implemented using modern digital educational platforms.

The article will be useful for teachers of the Chinese language, methodologists developing programs for learning foreign languages, researchers in the field of pedagogy and cognitive sciences, as well as students interested in modern technologies in the educational field.

Keywords: Chinese language; learning to read; writing; digitalization; digital technologies; electronic texts

For citation: Yang Diwen, 2025. Features of the process of learning to read in Chinese using digital means. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.04>

Введение. В условиях глобальной цифровизации обучение чтению на китайском языке приобретает новые формы, что связано с применением электронных текстов, платформ для онлайн-обучения, программных средств, которые ориентированы на развитие навыков чтения. Эти инновации позволяют адаптировать материалы под индивидуальные особенности учащихся, а также существенно ускорять процесс усвоения. Однако внедрение digital-разработок

порождает и новые вызовы, сопряженные с удобочитаемостью электронных текстов, качеством восприятия информации через устройства, эффективностью внедрения в традиционный учебный процесс.

Цель: анализ особенностей процесса обучения чтению на китайском языке с использованием цифровых средств.

Постановка проблемы. Проблема исследования заключается в следующем: несмотря на активное использование цифро-

вых средств в процессе обучения чтению на китайском языке, недостаточно изучены действенные методики, приспособленные к специфике иероглифической системы, а также влияние digital-технологий на восприятие, усвоение материала.

Обзор научной литературы. Материалы, литература, посвященные процессу обучения чтению на китайском языке с использованием цифровых средств, нами сгруппированы по ряду ключевых направлений: влияние digital-технологий на обучение, когнитивные и коммуникативные подходы, разработка методик и классификаций текстов, особенности обучения чтению, применение электронных ресурсов.

Так, работы Е. Б. Ботавиной, Т. А. Кайдаловой и И. В. Пигасовой [1], а также Т. С. Гудниковой [2] подчеркивают значимость цифровых технологий в изучении иностранных языков и обучении чтению на китайском языке. Т. В. Иоффе [3; 4] уделяет внимание методическим аспектам обучения чтению на китайском языке. Высвечивается важность технологизации процесса и необходимость задействования аналитических методов в целях развития читательской компетенции; детализируются особенности учебного процесса, раскрываются специфические сложности, с которыми сталкиваются студенты при чтении на китайском.

А. А. Казанцева [5; 6; 7], М. А. Луппов [8], С. Н. Макеева [9; 10] исследуют аспекты цифрового чтения. Предлагается классификация электронных текстов и стратегийальный подход к обучению студентов чтению цифровых текстов на китайском языке. Особо акцентируется внимание на проблемах, сопряженных с особенностями восприятия электронных и печатных текстов.

Т. Е. Машанло [11], А. В. Подстрахова [12], М. С. Филимонова [13] предлагают узкоспециализированные исследования, которые касаются влияния окулографических методов на анализ чтения и методической организации языкового материала. Дела-

ется упор на индивидуальных подходах и специфических методах оценки прогресса в обучении чтению.

Научные труды, которые посвящены конкретным аспектам чтения в увязке с цифровым инструментарием (скорость артикуляции (Т. В. Сокорева, Т. И. Шевченко [14]) и трудности, связанные с освоением китайского языка русскоязычными студентами (С. Хаоян [15])), также играют важную роль в понимании учебного процесса. Авторы этих исследований фокусируются на специфике двуязычного обучения, а также на вариативных способах преодоления барьеров в освоении чтения.

Итак, исследовательские подходы объединяются вокруг нескольких ключевых тем: использование цифровых технологий, разработка методик для обучения чтению, анализ специфических проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся, применение электронных ресурсов.

Методология и методы исследования.

При написании статьи и разработке модели обучения чтению на китайском языке с помощью цифровых средств были использованы различные методы:

- системный анализ (применялся для комплексного рассмотрения процесса обучения как целостной системы, в которой принимаются во внимание взаимосвязи между обучающими компонентами и цифровыми инструментами);

- метод моделирования (использовался при создании структурной модели, позволяя визуализировать, систематизировать ключевые этапы и их взаимосвязи);

- компаративный метод (применялся при сопоставлении особенностей китайской письменности с алфавитными системами, что помогло выявить специфические проблемы в обучении чтению);

- междисциплинарный подход (интегрировались знания из лингвистики, педагогики, когнитивной психологии, информационных технологий – из соображений создания целостного представления о про-

цессе обучения);

- метод декомпозиции (использован в ходе разбиения процесса обучения на отдельные этапы и компоненты, что дало возможность рассмотреть каждое системное звено);

- аналитико-синтетический метод (применен для анализа отдельных аспектов обучения чтению на китайском языке и последующего синтеза их в единую модель);

- функциональный анализ (весьма значим для определения роли и функций каждого компонента в общей системе обучения);

- метод обобщения (использовался при формулировании выводов и обосновании предложенной модели).

Применение обозначенных методов позволило провести комплексное, структурированное, обоснованное исследование, а также разработать соответствующую модель обучения.

Результаты исследования. Проблематика обучения чтению на китайском языке с помощью цифровых средств представляет значительный интерес в современной лингводидактике. Весьма значим учет специфических аспектов этого процесса, уникальных характеристик китайской письменности, а также потенциала digital-технологий в образовании.

Китайская иероглифическая система письма существенно отличается от алфавитных, что обуславливает необходимость особого подхода к обучению чтению. В отличие от фонетических алфавитов, где графемы соответствуют звукам, китайские иероглифы представляют собой логограммы, передающие значение целого слова либо морфемы. Из-за этой особенности создаются дополнительные трудности для учащихся, особенно тех, чей родной язык опирается на алфавитное письмо.

Цифровые средства обучения открывают новые возможности в преодолении обозначенных трудностей. Интерактивные приложения, программы позволяют визуализировать процесс написания иероглифов, демонстрируя правильный порядок

черт, их пространственное расположение [11]. Это весьма значимо, если принимать во внимание, что правильное начертание иероглифов играет ключевую роль в их распознавании и запоминании.

Одним из эффективных инструментов являются адаптивные системы обучения. Благодаря им анализируют прогресс каждого учащегося, корректируют учебный материал в соответствии с индивидуальными потребностями. Например, если обучающийся испытывает затруднения с определенной группой иероглифов, система предлагает вспомогательные упражнения, фокусирующиеся на проблемных аспектах [16].

Применение технологии распознавания рукописного ввода помогает учащимся практиковаться в написании иероглифов на цифровых устройствах. Мгновенная обратная связь позволяет исправлять ошибки в реальном времени, что существенно ускоряет процесс усвоения корректного начертания.

Важнейшим аспектом обучения чтению на китайском языке является понимание тонов, которые играют смыслоразличительную роль. Digital-средства обучения представлены аудиовизуальными компонентами, демонстрирующими верное произношение тонов, а также их влияние на значение слов [17]. Интерактивные упражнения на распознавание помогают развивать фонетический слух учащихся [13].

Еще одной спецификацией китайского языка служит наличие большого количества омонимов, омографов. Цифровые инструменты способны результативно демонстрировать контекстуальное использование таких слов, предоставляя разнообразные примеры их употребления в различных ситуациях.

Геймификация процесса обучения чтению на китайском языке с помощью рассматриваемых нами средств показывает высокую эффективность [4; 18]. Образовательные игры, направленные на запоминание иероглифов, их компонентов, стимулируют мотивацию учащихся, содей-

ствуют более длительному удержанию внимания.

Задействование корпусной лингвистики в digital-средствах обучения дает возможность предоставлять обучающимся аутентичные тексты, соответствующие их уровню владения языком [19]. Это положительным образом сказывается на развитии навыков чтения в реальных языковых ситуациях и расширяет лексический запас.

Технология дополненной реальности – это вспомогательный ресурс для изучения китайских иероглифов. К примеру, наведение камеры смартфона на них может вызывать появление анимации, демонстрирующей этимологию знака, что способствует

более глубокому пониманию его значения, структурных нюансов [20].

Важно отметить, что результативное использование цифровых средств в обучении чтению на китайском языке требует тщательного методического планирования. Требуется интегрировать digital-инструменты в общую стратегию обучения, принимая в учет принципы когнитивной нагрузки, вкупе с особенностями восприятия информации учащимися [21].

Для описания процесса обучения чтению на китайском языке с помощью цифровых средств нами предлагается следующая модель, состоящая из взаимосвязанных блоков (табл. 1).

Таблица 1

Моделирование процесса обучения чтению на китайском языке с применением цифровых средств (составлено автором)

Структурный блок	Характеристика
1. Диагностика начального уровня	Цифровая система оценивает исходные знания и навыки учащегося в области китайского языка и чтения
2. Адаптивное планирование обучения	На основе результатов диагностики формируется индивидуальный план обучения, в котором учитываются сильные и слабые стороны учащегося
3. Изучение базовых компонентов иероглифов	Учащийся знакомится с основными чертами и радикалами, используя интерактивные цифровые инструменты для визуализации и практики
4. Интерактивное освоение иероглифов	Изучение целых иероглифов с помощью цифровых средств (анимации порядка черт и этимологические пояснения)
5. Практика чтения и распознавания	Учащийся тренируется в чтении и распознавании иероглифов в различных контекстах, используя адаптивные упражнения
6. Контекстуальное применение	Практика применения изученных иероглифов в реальных языковых ситуациях с помощью аутентичных digital-материалов
7. Оценка прогресса	Регулярная оценка успехов учащегося с использованием цифровых средств тестирования и анализа данных
8. Повышение сложности материала	При достижении определенного уровня система автоматически повышает сложность предлагаемых материалов и заданий

В рамках предлагаемой модели нами выделены следующие поддерживающие элементы:

- геймификация (игровые механики, интегрированные в процесс обучения в целях повышения мотивации, вовлеченности);
- аудиовизуальная поддержка (мульти-

медийные материалы, помогающие в восприятии и запоминании иероглифов, их произношения);

- обратная связь в реальном времени (мгновенная корректировка ошибок, предоставление подсказок на всех этапах обучения).

Заключение. В заключение следует подчеркнуть, что цифровые средства обучения существенно расширяют инструментарий преподавателя китайского языка. Они позволяют создавать многомерную образовательную среду, в которой во главе угла – комплексный характер китайской письменности, а также индивидуальные особенности учащихся. Однако важно помнить, что технологии не заменяют, а лишь дополняют традиционные методы обучения, и их эффективность во многом зависит от грамотного педагогического подхода.

Предложенная автором модель обучения чтению на китайском языке с помощью digital-средств опирается на ключевые аспекты результативных современных работ; ее циклическая структура обеспечивает постоянную адаптацию процесса обучения к потребностям учащегося. Начальная диагностика и адаптивное планирование позволяют создать персонализированный путь, что критически значимо при работе со сложной системой китайской письменности. Пошаговый подход от базо-

вых компонентов к целым иероглифам и далее (к их контекстуальному применению) отражает принцип от простого к сложному, что содействует более глубокому пониманию и лучшему запоминанию материала. Интеграция геймификации, аудиовизуальной поддержки, обратной связи в реальном времени на различных этапах обучения повышает эффективность усвоения материала, поддерживает мотивацию учащихся. В модели предусмотрено разностороннее задействование преимуществ цифровых технологий – для преодоления специфических трудностей, сопряженных с изучением китайского языка (сложность иероглифической системы, важность порядка черт, необходимость контекстуального понимания).

Таким образом, рекомендуемая модель представляет собой комплексный, адаптивный, технологически продвинутый подход к обучению чтению на китайском языке, который представляется возможным реализовать с помощью современных цифровых образовательных платформ.

Список источников

1. Ботавина Е. Б., Кайдалова Т. А., Пигасова И. В. Влияние цифровых технологий на изучение иностранных языков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 8–11.
2. Гудникова Т. С. Принципы обучения чтению на китайском языке на основе коммуникативно-когнитивного подхода // Язык: мультидисциплинарность научного знания. – 2024. – № 7. – С. 83–86.
3. Иоффе Т. В. Аналитическое чтение на китайском языке в вузе: проблемы и способы их разрешения // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 2 (23). – С. 112–115.
4. Иоффе Т. В. Технологизация процесса обучения аналитическому чтению на китайском языке // Китайская лингвистика и синология: тезисы докладов международной конференции. – М., 2019. – С. 263–266.
5. Казанцева А. А. Классификация электронных текстов на китайском языке для формирования цифровой читательской грамотности студентов // Научный старт – 2024: сборник статей аспирантов и магистрантов. – М., 2024. – С. 149–154.
6. Казанцева А. А. Стратегияльный подход к обучению студентов чтению цифровых текстов на китайском языке // Научный старт – 2023: сборник статей аспирантов и магистрантов. – М., 2023. – С. 213–219.
7. Казанцева А. А. Удобочитаемость в аспекте параметров печатного и электронного иероглифического текста // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 1 (62). – С. 372–377.
8. Луппов М. А. Особенности обучения чтению на китайском языке // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3, № 1. – С. 12–20.
9. Макеева С. Н. Особенности обучения цифровому чтению на иностранном языке // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. – М., 2023. – С. 174–178.
10. Макеева С. Н. Цифровое поколение:

проблемы обучения чтению на иностранном языке // Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации: материалы Третьей международной научно-практической конференции. – М., 2022. – С. 172–176.

11. Машанло Т. Е. Изменения показателей чтения в процессе изучения китайского языка: лонгитюдное окулографическое исследование // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 442. – С. 40–51.

12. Подстрахова А. В. Чтение и письмо как основа универсальных компетенций в условиях цифровизации образовательного пространства вуза // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 3 (144). – С. 87–93.

13. Филимонова М. С. Методическая организация языкового материала для обучения чтению на китайском языке // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2020. – № 2 (38). – С. 137–145.

14. Сокорева Т. В., Шевченко Т. И. Скорость артикуляции в чтении на китайском и английском языках: переключение кодов в академическом билнгвизме // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – № 1 (843). – С. 151–161.

15. Хаоян С. Способы преодоления трудностей овладения русскоговорящими студентами педагогического университета чтением на китайском языке как средством общения // Казан-

ская наука. – 2023. – № 10. – С. 73–76.

16. Мышинский А. Л. Чтение текстов на китайском языке: учебное пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. – 123 с.

17. Кравец Ю. Л. К вопросу об обучении технике чтения на китайском языке в языковом вузе // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2021. – С. 370–375.

18. Сюй Б. Начальный курс разговорного китайского языка как иностранного в условиях цифрового обучения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 264–279.

19. Семенов А. В. Особенности формирования компетенции чтения на китайском языке // Новый мир. Новый язык. Новое мышление: сборник материалов V международной научно-практической конференции (филология, педагогика и межкультурная коммуникация). – М., 2022. – С. 302–308.

20. Мирзиева Л. Р., Куликова Е. Н., Ли С. Эффективность коротких сюжетных историй в обучении интенсивному чтению на китайском языке // Казанский лингвистический журнал. – 2020. – Т. 3, № 3. – С. 265–288.

21. Pan J., Yan M. Preview frequency effects in reading: evidence from chinese // Psychological Research. – 2022. – Vol. 86, No. 7. – P. 2256–2265.

References

1. Botavina, E. B., Kaidalova, T. A., Pigasova, I. V., 2020. The influence of digital technologies on the study of foreign languages. Modern pedagogical education, no. 2, pp. 8–11. (In Russ.)

2. Gudnikova, T. S., 2024. Principles of teaching reading in Chinese based on a communicative and cognitive approach. Language: the multidisciplinary nature of scientific knowledge, no. 7, pp. 83–86. (In Russ.)

3. Ioffe, T. V. 2019. Analytical reading in Chinese at a university: problems and ways to solve them. Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies, no. 2 (23), pp. 112–115. (In Russ.)

4. Ioffe, T. V., 2019. Technologization of the process of teaching analytical reading in Chinese. Chinese linguistics and Sinology. Abstracts of the reports of the international conference. Moscow,

pp. 263–266. (In Russ.)

5. Kazantseva, A. A., 2024. Classification of electronic texts in Chinese for the formation of digital reading literacy of students. Scientific start – 2024. Collection of articles by graduate students and undergraduates. Moscow, pp. 149–154. (In Russ.)

6. Kazantseva, A. A., 2023. A strategic approach to teaching students to read digital texts in Chinese. Scientific start – 2023. Collection of articles by graduate students and undergraduates. Moscow, pp. 213–219. (In Russ.)

7. Kazantseva, A. A., 2023. Readability in the aspect of parameters of printed and electronic hieroglyphic text. Business. Education. The right, no. 1 (62), pp. 372–377. (In Russ.)

8. Luppov, M. A., 2022. Features of teaching reading in Chinese. Pedagogical education, vol. 3,

no. 1, pp. 12–20. (In Russ.)

9. Makeeva, S. N., 2023. Features of teaching digital reading in a foreign language. The Great Conference of the Moscow State Pedagogical University. Collection of abstracts. Moscow, pp. 174–178. (In Russ.)

10. Makeeva, S. N., 2022. Digital generation: problems of teaching reading in a foreign language. Dialogue of cultures. Culture of dialogue: digital communications. Materials of the Third International scientific and practical Conference. Moscow, pp. 172–176. (In Russ.)

11. Mashanlo, I. E., 2019. Changes in reading indicators in the process of learning Chinese: a longitudinal oculographic study. Bulletin of Tomsk State University, no. 442, pp. 40–51. (In Russ.)

12. Podstrakhova, A. V., 2023. Reading and writing as the basis of universal competencies in the context of digitalization of the educational space of the university. Global scientific potential, no. 3 (144), pp. 87–93. (In Russ.)

13. Filimonova, M. S., 2020. Methodological organization of language material for teaching reading in Chinese. Bulletin of the Minsk State Linguistic University. Series 2: Pedagogy, psychology, methods of teaching foreign languages, no. 2 (38), pp. 137–145. (In Russ.)

14. Sokoleva, T. V., Shevchenko, T. I., 2021. The speed of articulation in reading in Chinese and English: code switching in academic bilingualism. Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities, no. 1 (843), pp. 151–161. (In Russ.)

15. Chaoyan, S., 2023. Ways to overcome the difficulties of mastering Russian-speaking students

of the Pedagogical University by reading in Chinese as a means of communication. Kazan Science, no. 10, pp. 73–76. (In Russ.)

16. Myshinsky, A. L., 2021. Reading texts in Chinese: a textbook. Yekaterinburg: Ural University Press, 123 p. (In Russ.)

17. Kravets, Yu. L., 2021. On the question of teaching the technique of reading in Chinese in a linguistic university. East – West: theoretical and applied aspects of teaching European and Oriental languages. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk, pp. 370–375. (In Russ.)

18. Xu, B., 2022. The initial course of spoken Chinese as a foreign language in the context of digital learning. Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin, no. 2, pp. 264–279. (In Russ.)

19. Semenov, A. V., 2022. Features of the formation of reading competence in the Chinese language. Novy Mir. A new language. New thinking. Collection of materials of the V International scientific and practical conference (philology, pedagogy and intercultural communication). Moscow, pp. 302–308. (In Russ.)

20. Mirzieva, L. R., Kulikova, E. N., Li, S., 2020. The effectiveness of short story stories in teaching intensive reading in Chinese. Kazan Linguistic Journal, vol. 3, no. 3, pp. 265–288. (In Russ.)

21. Pan, J., Yan, M., 2022. Preview frequency effects in reading: evidence from Chinese. Psychological Research, vol. 86, no. 7, pp. 2256–2265 (In Eng.)

Информация об авторе

Ян Дивэнь, аспирант кафедры теории и практики, Российский университет дружбы народов, anyi0217@vk.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-3035-3242>, Москва, Россия

Information about the author

Yang Diwen, postgraduate student of the Department of Theory and Practice, Peoples' Friendship University of Russia, anyi0217@vk.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-3035-3242>, Moscow, Russia

Статья поступила в редакцию 15.10.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 15.10.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.05

**Преодоление лексической и грамматической интерференции
при изучении предлогов немецкого языка
как второго иностранного после английского
на уровне основного общего образования**

Трубина Зоя Игоревна¹, Чудакова Наиля Муллахметовна¹

¹ Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал),
Российский государственный профессионально-педагогический университет, Нижний
Тагил, Россия

Аннотация. В статье представлены теоретические и методические аспекты преодоления лексической и грамматической интерференции в процессе изучения предлогов второго иностранного (немецкого) языка русскоязычными обучающимися при условии изучения английского языка как первого иностранного.

Цель статьи заключается в обосновании применения коммуникативно-когнитивного и контрастивного подходов при обучении иностранным языкам и преодолении интерференции. Предложены межъязыковые контрастивные упражнения, направленные на облегчение процесса изучения предлогов немецкого языка как второго иностранного языка.

Методологической основой исследования являются положения теории деятельности, современной методики обучения иностранным языкам, исследования по теоретической и практической грамматике, труды, посвященные специфике обучения нескольким иностранным языкам.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ, синтез, обобщение, наблюдение, описание, моделирование, рефлексия.

Результаты исследования. В статье представлены методические рекомендации по преодолению лексической и грамматической интерференции при изучении предлогов второго иностранного (немецкого) языка, которые включают в себя конкретные упражнения, задания и подходы к обучению, способствующие эффективному преодолению интерференции.

Заключение. В статье анализируются возможности применения когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов для преодоления интерференции и определяется последовательность применения серии контрастивных упражнений.

Ключевые слова: предлог; лексическая интерференция; грамматическая интерференция; перенос; английский язык; немецкий язык; когнитивно-коммуникативный подход; контрастивный подход; межъязыковые контрастивные упражнения

Для цитирования: Трубина З. И., Чудакова Н. М. Преодоление лексической и грамматической интерференции при изучении предлогов немецкого языка как второго иностранного после английского на уровне основного общего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 46–59. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.05>

Overcoming Lexical and Grammatical Interference in the Study of Prepositions of German as the Second Foreign language after English at the Level of Basic General Education

Zoya I. Trubina¹, Nailya M. Chudakova¹

¹ Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, branch of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia

Abstract. Introduction. The paper presents the theoretical and methodological aspects of overcoming lexical and grammatical interference in the process of learning prepositions of the second foreign (German) language by Russian-speaking students, provided they study English as the first foreign language.

The goal of the paper is to substantiate the use of communicative-cognitive and contrastive approaches in teaching foreign languages and overcoming interference. Interlanguage contrastive exercises aimed at facilitating the process of learning prepositions of German as a second foreign language are proposed.

The research methodology is the provisions of the theory of activity, modern methods of teaching foreign languages, research on theoretical and practical grammar, works devoted to the specifics of teaching several foreign languages.

Research methods: analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the topic, analysis, synthesis, generalization, observation, description, modeling, reflection.

Research results. The paper presents methodological recommendations for overcoming lexical and grammatical interference in the study of prepositions of a second foreign (German) language, which include specific exercises, tasks and teaching approaches that contribute to the effective overcoming of interference.

Conclusion. The paper analyzes the possibilities of using cognitive-communicative and contrastive approaches to overcome interference and determines the sequence of application of a series of contrastive exercises.

Keywords: preposition; lexical interference; grammatical interference; language transfer; the English language; the German language; cognitive-communicative approach; contrastive approach; interlanguage contrastive exercises

For citation: Trubina, Z. I., Chudakova, N. M., 2025. Overcoming lexical and grammatical interference in the study of prepositions of German as the second foreign language after English at the level of basic general education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 46–59. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.05>

Введение, постановка проблемы. Иноязычное образование направлено в том числе на формирование и развитие коммуникативной иноязычной компетенции, которая становится важной частью процесса социализации обучающихся и их дальнейшей самореализации. В связи с чем в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) иноязычное образование рассматривается в качестве приоритетного направления подготовки обучающихся¹. Задача успешного формирования и развития коммуникативной иноязычной компетенции

¹ Приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 19.05.2024).

тенции становится возможной благодаря применению современных, наиболее оптимальных методик обучения двум и более иностранным языкам, что позволит достичь значимых результатов в сжатые сроки.

Обзор научной литературы. Процесс изучения иностранного языка может сопровождаться явлением интерференции, под которой в методике понимается «изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого» [1, с. 89]. Для того чтобы избежать отрицательного воздействия интерференции, необходимо, по мнению А. А. Реформатского, прежде всего не воспринимать иностранный язык сквозь призму родного языка [2, с. 27].

В современном иноязычном образовании общей тенденцией стало обучение школьников двум иностранным языкам. Такой подход ведет к переносу знаний системы, с одной стороны, родного языка, а с другой – первого иностранного языка на систему второго изучаемого иностранного языка. Влияние систем двух языков неизбежно вызывает ошибки в произношении, словоупотреблении, образовании и употреблении морфологических форм и нарушении норм построения словосочетаний и предложений. При этом, по наблюдениям методистов, наибольшие затруднения у обучающихся вызывает лексическая и грамматическая интерференция [3–10].

Результаты исследований и наблюдений (А. В. Войнова [11], Т. А. Лопарева [12], Е. М. Прибыльнова [13], Г. В. Рогова [14], Е. Н. Соловова [15], С. С. Сорокина [16], А. Н. Шамова [17], А. В. Щепилова [18] и др.) свидетельствуют о том, что традиционное обучение предлогам основывается преимущественно на заучивании их основных значений и применении правил употребления, в то же время игнорируется и остается вне изучения лингвокультурная специфика предлогов в изучаемых языках.

Современная лингводидактика и методика обучения иностранным языкам при объяснении употребления иностранных

предлогов использует достижения лингвокогнитивного подхода (М. А. Калюга [19]) и когнитивно-коммуникативного и контрастивного подходов (Н. А. Бороздина [20]).

Цель статьи заключается в обосновании применения коммуникативно-когнитивного и контрастивного подходов при обучении иностранным языкам и преодолении интерференции. Предложены межязыковые контрастивные упражнения, направленные на облегчение процесса изучения предлогов немецкого языка как второго иностранного языка.

Методологической основой исследования являются фундаментальные положения теории деятельности (А. Н. Леонтьев [21], А. М. Матюшкин [22]); концептуальные идеи современной методики обучения иностранным языкам, руководствующиеся коммуникативным подходом в обучении (Л. И. Долинер [23], Б. А. Лапидус [24], Е. И. Пассов [25], А. В. Щепилова [18]); исследования по теоретической и практической грамматике (С. В. Колядко [26]), представляющие различные аспекты использования предлогов в разных контекстах и описывающие причины возникновения грамматических ошибок при изучении второго иностранного языка; труды, посвященные специфике обучения нескольким иностранным языкам (М. А. Колесниченко [27], А. А. Реформатский [2], С. В. Самарская [28]).

Для достижения цели использовались методы теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ, синтез, обобщение) и практические (наблюдение, описание, моделирование, рефлексия).

Результаты исследования. Ключевым понятием нашего исследования является предлог как языковая единица, которая, с одной стороны, служит для обозначения отношений и связей между объектами действительности, сохраняя при этом национально-культурную специфику восприятия мира, а с другой стороны, выполняет языковую, грамматическую функцию, выражая подчинительную связь между двумя зна-

менательными словами в словосочетании и предложении [29; 30].

Следовательно, так как предлог является лексико-грамматической категорией, при его использовании в речи имеет место лексико-грамматическая интерференция [31].

Грамматическая интерференция возникает из-за применения правил грамматики первого изучаемого иностранного к языковым единицам второго изучаемого языка, что может привести к ошибкам в построении словосочетаний с подчинительной связью управление, к неверному выбору грамматических форм и нарушению порядка следования слов. Различия в плане выражения и функционирования языковых единиц также могут способствовать грамматической интерференции.

Лексическая интерференция – это явление, при котором носитель иностранного языка неправильно использует слова или выражения из своего родного языка в рамках целевого иностранного языка. Это может происходить из-за сходства слов в общем и предлогов в частности по звучанию, написанию или значениям в родном языке, что приводит к ошибкам или неверному пониманию в контексте целевого языка.

С целью минимизации отрицательного влияния интерференции и обеспечения правильного использования предлогов важно помнить, что предлоги английского и немецкого языков не имеют полных аналогов, поэтому при обучении второму иностранному языку необходимо исходить из лингвокультурной специфики английского и немецкого языков, ведущей к различиям в семантике предлогов.

В целях выявления уровня владения обучающимися предлогами места и времени как на английском, так и на немецком языках, степени грамматической и лексической интерференции английского языка на немецкий нами был разработан тест. Приведем в качестве примера его часть (см. табл. 1).

В результате анализа допущенных в те-

сте ошибок и в целях минимизации уровня интерференции английского языка нами предложены методические рекомендации по преодолению лексической и грамматической интерференции, разработаны упражнения, способствующие снижению негативного влияния первого изучаемого иностранного языка.

Рассмотрим возможности применения коммуникативно-когнитивного и контрастивного подходов в процессе изучения иностранных языков и преодолении интерференции. Контрастивный подход позволяет избежать переноса норм родного языка на изучаемые языки и помогает более осмысленно использовать служебные слова в английском и немецком языках. При использовании контрастивного подхода изучаются отдельные явления и единицы родного языка в сопоставлении с различными средствами передачи их в изучаемом языке. Коммуникативно-когнитивный подход направлен на развитие продуктивного мышления у обучающихся и усиление восприятия, понимания и интерпретации новых знаний. Развитие продуктивного мышления помогает решать учебные задачи творческим и нестандартным способом [32]. При использовании этого подхода необходимо найти аналогии, которые ускорят и облегчат усвоение материала.

У человека, изучающего несколько иностранных языков, гибкое когнитивное пространство позволяет языковой картине мира стать более насыщенной и обогатиться новыми интегрированными когнитивными структурами. При использовании коммуникативно-когнитивного подхода обучающиеся способны интенсифицировать свое восприятие, мышление и понимание, что способствует развитию продуктивного мышления и творческого подхода к решению учебных задач [33].

Межъязыковые контрастивные упражнения (далее – МКУ) представляют собой эффективный метод преодоления грамматической и лексической интер-

ференции, которая может возникать у изучающих иностранный язык. Путем сравнения и анализа грамматических структур двух или более языков обучающиеся могут лучше понять различия и сходства между ними, что помогает им избегать ошибок и улучшать свои навыки в изучаемых языках.

Таблица 1

The prepositions of place and time

1. Кот лежит на солнце.	1. The cat is lying ... the sun.	1. Die Katze liegt ... der Sonne.
2. Картина висит на стене.	2. The picture is hanging ... the wall.	2. Das Bild hängt ... der Wand.
3. Книга под кроватью.	3. The book is ... the bed.	3. Das Buch ist ... dem Bett.
4. Дерево между двумя зданиями.	4. The tree is ... the two buildings.	4. Der Baum ist ... den beiden Gebäuden.
5. Мяч за машиной.	5. The ball is ... the car.	5. Der Ball ist ... dem Auto.
6. Собака сидит рядом со стулом.	6. The dog is sitting ... the chair.	6. Der Hund sitzt ... dem Stuhl.
7. Птица летит над домом.	7. The bird is flying ... the house.	7. Der Vogel fliegt ... dem Haus.
8. Телевизор стоит напротив дивана	8. The television is ... the sofa	8. Der Fernseher ist ...dem Sofa
1. У нас встреча в три часа.	1. We have a meeting ... 3 o'clock.	1. Wir haben ... 3 Uhr eine Besprechung.
2. Концерт в пятницу вечером.	2. The concert is ... Friday night.	2. Das Konzert ist ...Freitagabend.
3. Срок сдачи проекта через две недели.	3. The deadline for the project is ... two weeks.	3. Die Frist für das Projekt läuft ... zwei Wochen ab.
4. У меня встреча в полдень.	4. I have an appointment ... noon.	4. Ich habe einen Termin ... Mittagszeit.
5. Магазин открывается в 9 утра.	5. The store opens ... 9 AM.	5. Der Laden öffnet ... 9 Uhr morgens.
6. Вечеринка в субботу вечером.	6. The party is ... Saturday evening.	6. Die Party ist ... Samstagabend.
7. Фильм начинается в 7:30 вечера.	7. The movie starts ... 7:30 PM.	7. Der Film beginnt ...19:30 Uhr.
8. Конференция в июне.	8. The conference is ... June.	8. Die Konferenz findet ... Juni statt.

Таким образом, МКУ могут быть полезны в преодолении интерференции английского языка при изучении немецких предлогов по ряду причин.

1. МКУ, направленные на сравнение предлогов в двух родственных языках, помогают учащимся запоминать и усваивать больше информации о правильном исполь-

зовании предлогов в немецком языке, что способствует расширению объема языковой памяти.

2. Сравнение предлогов помогает учащимся развивать гибкость в использовании языковых структур и адаптироваться к различиям в употреблении предлогов.

3. МКУ помогают учащимся переносить

знания и навыки из английского языка на немецкий, что способствует более эффективному изучению немецких предлогов.

4. МКУ могут способствовать развитию у учащихся навыков самостоятельной работы при изучении языков, так как они требуют активной мыслительной деятельности.

Нами предложены аналитико-рефлексивные МКУ, МКУ на уровне слова, на уровне предложения, контрастивные правила, МКУ на уровне текста, творческие МКУ ввиду

того, что они наиболее эффективны при уменьшении влияния грамматической и лексической интерференции английского языка на немецкий на начальном этапе; упражнения на сравнение лингвокультурных явлений целесообразно внедрять на более поздних этапах обучения [34].

Аналитико-рефлексивные упражнения знакомят обучающихся с предлогами времени и места в немецком и английском языке.

Примеры аналитико-рефлексивных МКУ

Прочитайте предлоги, приведенные ниже. Ответьте на вопросы и выполните задания:

а) укажите, какие предлоги места и времени в английском/немецком языках вы знаете;

б) найдите самые короткие/длинные предлоги в приведенном списке;

в) распределите предлоги немецкого языка по падежам, с которыми они могут использоваться;

г) закройте список предлогов, попытайтесь вспомнить информацию из а–с.

2. Выявите «похожие предлоги»:

а) найдите предлоги места и времени в немецком, совпадающие по форме с аналогичными предлогами в английском;

б) установите, какие предлоги места и времени в немецком языке совпадают с аналогичными предлогами в английском языке?

в) ответьте, всегда ли предлоги, сходные по форме, имеют одно и то же значение?

3. Выявите «непохожие предлоги»:

а) найдите предлоги места и времени в английском языке, в которых значение совпадает, а форма нет;

б) сделайте вывод, в чем состоят различия между предлогами места и времени в английском и немецком языках.

4. Проведите эксперимент:

а) разделите предлоги на группы: «похожие предлоги» в немецком и английском, «непохожие предлоги»;

б) подсчитайте, сколько предлогов места и времени в немецком и английском языках являются «похожими предлогами», а сколько – «непохожими предлогами». Каких предлогов больше? Как вы думаете почему?

Данные упражнения способствуют минимизации интерференции английского языка при изучении немецких предлогов, так как у обучающихся появляется четкое разделение предлогов на следующие категории: с одинаковым значением и одинаковой формой; с одинаковым значением, но различной формой, с различной формой, но одинаковым значением.

Образцы МКУ на уровне слова

Заполните пробелы в контрастивной таблице (табл. 2).

Выполняя предложенное задание, обучающиеся заполняют пустые места в контрастивной таблице. Основная цель задания – определить, какие преимущественные сходства имеют языки при использовании

пространственных предлогов, на какие различия стоит обратить внимание, чтобы избежать грамматической и лексической интерференции английского языка впоследствии. При выполнении данного упражнения рекомендовано пользоваться мультилингвальным словарем.

Контрастивная таблица с образцом МКУ на уровне слова

Русский	English	Deutsch	=/≠
В доме	In the house		
На столе		Auf dem Tisch	
	On the wall		
	Under the bridge		
Перед окном		Vor dem Fenster	
	Between the trees		
		Neben dem Stuhl	

МКУ на уровне предложения

1. «Выведите правило!»

Данный тип заданий состоит из двух этапов: учащимся предлагаются два, три и более языковых явления для сравнения. Далее учащиеся должны сделать вывод-обобщение и объяснить, чем наблюдаемые языковые явления схожи, а чем они отличаются. Например:

а) сравните, какие предлоги для описа-

ния того, что изображено на картине или фотографии, используются в немецком, русском и английском языках;

б) выведите правило: если в немецком и русском языках при описании того, что изображено на картине, используется предлог ... , то в английском языке ...

2. Найдите соответствие в двух языках (табл. 3).

Таблица 3

Контрастивная таблица с образцом МКУ на уровне предложения

Английский язык	Немецкий язык
At	Ich werde dich um 19 Uhr treffen
At 7pm	Nachmittags spielte sie
I will meet you at 7pm	Nachmittags, nicht morgens, spielte sie Klavier
I will meet you at 7 pm in front of the cinema	Um
In the afternoon	Nachmittags spielte sie Klavier
In the afternoon she played	Um 19 Uhr
In the afternoon she played the piano	Ich werde dich um 19 Uhr vor dem Kino treffen
In the afternoon, not in the morning she played the piano	Nachmittags

При выполнении данного задания обучающийся, опираясь на свои знания первого иностранного языка и логику, находит соответствия, выявляя сходства и различия в грамматических структурах двух языков, запоминая, в каком случае в английском варианте есть предлог, а в немецком – предлог не используется (In the afternoon,

in the morning/nachmittags, morgens), используется наречие времени, показывающее регулярность описываемого действия. Однако вариант с предлогом am Nachmittag, am Morgen возможен, но в нем не заложено значение регулярности. В английском варианте in the afternoon, in the morning таким же образом, как в немецком языке, передать ре-

гулярность действия невозможно, поскольку убрать предлоги будет грамматической ошибкой. Следовательно, данное упражне-

ние предупреждает возможные проявления грамматической и лексической интерференции английского языка.

МКУ на уровне текста

1. Вставьте подходящий по смыслу предлог времени или места.

Например, обучающимся предлагается рассказ, но предлоги в нем пропущены. Понять, какой предлог нужно вставить, помогут предлоги в скобках на английском языке. Данное задание целесообразно выполнять в два этапа:

1) вставить предлоги в тексте, обсудить с обучающимися выбор каждого;

2) на основе предложений из текста вывести контрастивное правило об использовании, например, предлога *in*. Оно может выглядеть следующим образом:

а) сравните, какие предлоги для описания того, когда светит солнце (часть дня, время суток), используются в немецком, русском и английском языках;

б) выведите правило: если в английском и русском языках при описании того, когда светит солнце (часть дня, время суток), используются предлог ..., в немецком языке ...

Если пропустить второй этап данного

МКУ, то проблема интерференции английского при использовании предлогов в немецком языке не будет разрешена. Напротив, при структуризации знаний, выведении четких контрастивных правил, определяющих рамки использования предлогов в том или ином контексте в немецком языке, у обучающихся появляется понимание того, когда и какой предлог нужно использовать.

На следующем этапе предлагается выведение контрастивного правила по использованию дательного и винительного падежа. Важность данного МКУ обусловлена тем, что в английском языке, в отличие от немецкого и русского, система падежей ограничена, что приводит к грамматической интерференции при использовании предлогов на немецком:

1а) сравните предложения на немецком, русском и английском языках; установите, какие предлоги используются, в каких языках есть дательный падеж, на какой вопрос отвечают предложения (табл. 4).

Таблица 4

Контрастивная таблица с образцом МКУ на выведение правила

Русский	Немецкий	Английский
1. Змея ползет (?) <u>по</u> земле.	1. Die Schlange kriecht <u>auf dem</u> Boden.	1. The snake is crawling on the ground.
2. Бегун бежит (?) <u>по</u> краю обрыва.	2. Der Läufer <u>rennt am</u> Rand der Klippe.	2. The runner is running at the edge of the cliff.
3. Автобус едет (?) <u>по</u> шоссе.	3. Der Bus fährt <u>auf der</u> Landstraße.	3. The bus is driving on the highway.
4. Я слушаю песни (?) <u>к</u> фильму	4. Ich höre die Lieder <u>zum</u> Film	4. I am listening to songs from the movie

1б) выведите правило: если в немецком и русском ..., когда в русском варианте предложения используются предлоги ..., то в английском языке ...; во всех трех языках предложения отвечают на вопрос: ...;

2а) сравните предложения на немецком, русском и английском языках; установите, какие предлоги используются, в каких языках есть винительный падеж, на какой вопрос отвечают предложения (табл. 5).

Контрастивная таблица с образцом МКУ на выведение правила

Русский	Немецкий	Английский
1. Змея ползет по земле (?) в нору. 2. Бегун бежит по краю обрыва (?) <u>на</u> гору. 3. Автобус едет по шоссе (?) в соседний город	1. Die Schlange kriecht auf dem Boden <u>in den</u> Bau. 2. Der Läufer rennt am Rand der Klippe <u>auf den</u> Berg <u>hinauf</u> . 3. Der Bus fährt auf der Landstraße <u>in die</u> benachbarte Stadt	1. The snake is crawling on the ground into the burrow. 2. The runner is running at the edge of the cliff up the mountain. 3. The bus is driving on the highway to the neighboring city

26) выведите правило: если в немецком и русском ..., когда в русском варианте предложения используются предлоги ..., то в английском языке ...; во всех трех языках предложения отвечают на вопрос: ...

Данное упражнение демонстрирует, что в случаях отсутствия грамматического явления в первом изучаемом языке для минимизации уровня грамматической и лексической интерференции следует опираться на правила родного, а не первого изучаемого языка.

Завершающий этап – творческое задание «Интервью на радио». Работа над упражнением осуществляется в парах, по очереди. Один из обучающихся выполняет роль ведущего, задавая вопросы на английском. Второй обучающийся отвечает на вопросы ведущего на немецком. В скобках приводятся предлоги, которые следует использовать второму обучающемуся, подбирая аналоги на немецком.

По окончании выполнения упражнения учитель предлагает обучающимся ответить на вопрос: В каких случаях при использовании предлогов в немецком языке возможна интерференция английского и почему? Проведение анализа выбора предлогов после выполнения упражнения поможет обучающимся закрепить правила использования предлогов в немецком языке, разделить значения английских и немецких предлогов по разным категориям и впоследствии уменьшить негативное влияние английского языка.

Для оптимальной работы с МКУ и до-

стижения положительных результатов нами предлагаются методические рекомендации, охватывающие все аспекты разработанных МКУ.

1. При выполнении МКУ следует начинать именно с аналитико-рефлексивных упражнений, так как данные упражнения помогают обучающимся разобраться в специфике предлогов как первого, так и второго изучаемого языка, анализировать их особенности, сходства и различия, принципы функционирования. После того как обучающиеся овладеют базовыми знаниями по использованию предлогов в немецком языке через аналитико-рефлексивные упражнения, им будет легче перейти к другим типам контрастивных упражнений, которые помогут им закрепить и применить полученные знания на практике.

2. После аналитико-рефлексивных упражнений рекомендуется выполнять контрастивные упражнения на уровне слова. Это обусловлено тем, что работа на уровне слова позволяет обучающимся более детально изучить каждый предлог, его значения, помогает сравнивать и анализировать грамматические структуры и правила использования предлогов в двух и более языках. Таким образом, обучающиеся лучше понимают различия между языками и избегают неправильного применения грамматических конструкций, что способствует уменьшению грамматической интерференции. При выполнении данного вида упражнений необходимо пользоваться мультилингвальным словарем, поскольку он позволяет сравнивать значения

предлогов в разных языках, а также часто содержит иллюстрации и примеры использования предлогов в контексте, что помогает обучающимся перейти к следующему, более сложному этапу МКУ на уровне предложения.

3. В свою очередь контрастивные упражнения на уровне предложения и текста акцентируют внимание обучающихся на выборе предлога в определенном контексте. Это помогает предотвратить неправильное использование предлогов, устойчивых фраз с предлогами, что способствует уменьшению лексической интерференции. Одним из заданий при работе на уровне предложения является формулирование контрастивного правила. Данный тип задания не следует применять, чтобы не усилить интерференцию, если в правилах использования предлога существует много исключений или нюансов. После формулирования контрастивного правила рекомендуется закрепить его на практике, например, составляя короткие предложения или микродиалоги, где обучающиеся должны использовать правильные предлоги в каждом из языков.

4. Контрастивные упражнения на уровне слова, текста и предложения помогают обучающимся понимать разницу в использовании предлогов в изучаемых языках. Однако выполнение данных условно-речевых упражнений недостаточно для развития навыков использования языка в реальных ситуациях общения. Поэтому после условно-речевых контрастивных упражнений на уровне слова, предложения и текста необходимо выполнить контрастивное речевое упражнение (интервью на радио), для того чтобы учащиеся могли применить полученные знания на практике. Данное речевое упражнение помогает развивать навыки уверенного общения на иностранном языке, включая умение выражать свои мысли, задавать вопросы, высказывать мнение и т. д. Следовательно, речевые контрастивные упражнения после условно-речевых упражнений не только способствуют умень-

шению негативного влияния интерференции первого изучаемого иностранного языка на второй, но и помогают закрепить и применить полученные знания на практике, готовя к реальному опыту общения.

Заключение. В результате проведенного исследования было выяснено, что предлог может выражать различные отношения, которые могут быть интерпретированы носителями разных языков по-разному. При использовании предлогов возможна как грамматическая, так и лексическая интерференция, так как предлог является лексико-грамматической категорией. Контрастивный подход позволяет избежать переноса норм и правил родного языка на изучаемые языки и помогает более осмысленно использовать служебные слова в английском и немецком языках. Коммуникативно-когнитивный подход направлен на развитие продуктивного мышления обучающихся и усиление восприятия, понимания и интерпретации новых знаний. В статье предложены межъязыковые контрастивные упражнения, целью которых является преодоление грамматической и лексической интерференции. При выполнении упражнений обучающимся следует начинать с аналитико-рефлексивных упражнений, это поможет им разобраться в специфике предлогов, анализировать их особенности, сходства и различия, понять принципы их функционирования – это способствует уменьшению интерференции уже на начальном этапе. После аналитико-рефлексивных упражнений следует переходить к контрастивным упражнениям на уровне слова, используя мультилингвальный словарь. После выполнения МКУ на уровне слова рекомендуется выполнять МКУ на уровне предложения, текста, так как эти упражнения помогут предупредить проявление лексической интерференции, но данных условно-речевых упражнений недостаточно для развития навыков использования языка в реальных ситуациях, поэтому после условно-речевых контрастивных

упражнений необходимо выполнить контрастивное речевое упражнение в рамках предложенных МКУ (интервью на радио),

для того чтобы учащиеся могли применять полученные знания в реальных ситуациях общения.

Список источников

1. Ахунзянов Э. М. Двухязычие и лексико-семантическая интерференция: учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1978. – 189 с.
2. Реформатский А. А. О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе. – 1962. – № 5. – С. 23–33.
3. Biglari N., Struys, E. Native language interference in English L2 word recognition and word integration skills // Theory and Practice in Language Studies. – 2021. – № 11 (1). – P. 1–11. DOI: 10.17507/tpls.1101.01.
4. Campbell-Thomson O. The Interrelationship Between Grammar and Lexis from a Methodological Perspective // The Philosophy and Practice of Foreign Language Education. – Palgrave Macmillan, 2024. – P. 169–184. DOI: 10.1007/978-3-031-59563-9_7.
5. Castaño A. R. Mother tongue interference in the English acquisition as a second language. – Greensboro College, 2021. – 63 p. DOI: 10.36348/gajll.2024.v06i05.002.
6. Maximova O., Maykova T. Second foreign language acquisition: the influence of students' first foreign language on lexical skills development in english for special purposes // NORDSCI international conference, 11–13 october 2021. – Online Exclusive Event. Conference proceedings. – 2021. – B. 1, Vol. 4. – P. 235–244.
7. Mirzayev E. The Influence of First Language Interference on ESL Writing Skills // EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education. – 2024. – Vol. 1, № 1. – P. 33–39. DOI: 10.69760/ds5gc908.
8. Toçi A. Lexical and Grammatical Interference in Translation from Albanian into English: Thesis. – 2021. – Vol. 10, br. 1. – S. 67–91. – URL: <https://hrcaak.srce.hr/259768>.
9. Trebits A. Why is L2 grammar so difficult? The psychological processes that shape how we learn grammar // Modern Language Teacher. – 2024. – № 32/4. – P. 21–25. DOI: 10.13140/RG.2.2.11673.43362.
10. Wang S. Y., Christiansen M. H. Chunking in the Second Language: Implications for Language Learning and Teaching // Language Teaching Research. – 2024. – Vol. 44. – P. 84–106.
11. Войнова А. В. Методика совершенствования иноязычной социокультурной компетенции студентов бакалавриата при обучении второму иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород: Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2013. – 25 с.
12. Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии: специальный вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2006. – 23 с.
13. Прибыльнова Е. М. Обучение грамматической стороне иноязычной речи на основе дифференцированного подхода к учащимся: основная школа, английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Московский гос. лингвист. ун-т, 2019. – 23 с.
14. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1998. – 231 с.
15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций, пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 238 с.
16. Сорокина С. С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л.: Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1971. – 26 с.
17. Шамова А. Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи: монография. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2014. – 323 с.
18. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы: учеб. пособие. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 486 с.
19. Калюга М. А. Применение когнитивной лингвистики при объяснении употре-

- бления иностранных предлогов // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 4 (142). – С. 79–87. DOI: 10.25730/VSU.7606.21.051.
20. *Бороздина Н. А.* Методика преодоления интерференции при изучении предлогов немецкого языка как второго иностранного после английского: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2021. – 24 с.
21. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
22. *Матюшкин А. М.* Психология мышления: Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие. – М.: КДУ, 2009. – 180 с.
23. *Долинер Л. И.* Выбор модели обучения в процессе построения методической системы // Образование и наука. – 2005. – № 1 – С. 39–41.
24. *Латидус Б. А.* Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие. – М.: Наука, 2001. – 148 с.
25. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2000. – 154 с.
26. *Колядко С. В.* Система упражнений, направленная на овладение специальной лексикой французского языка студентами неязыковых вузов // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. конф.; под ред. С. В. Колядко. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 231–234.
27. *Колесниченко М. А.* К вопросу об интерференции и трансференции в теории языковых контактов // Язык и культура (Новосибирск). – 2013. – № 9 – С. 56–61.
28. *Самарская С. В.* Влияние межъязыковой грамматической интерференции и интерференции на изучение иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 3. – С. 210–217.
29. *Al-Ahdal A. Ah. M. H., Asmawi A.* Spatial and temporal prepositions: CLT for Arab English learners // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2021. – Vol. 17, No 4. – P. 2286–2296.
30. *Солодилова И. А.* Семантика предлогов: когнитивный подход к изучению проблемы и поискам ее решения // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2022. – № 8 (4). – С. 142–157.
31. *Болдырев Н. Н.* Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 5–22.
32. *Бороздина Н. А.* Проявление языковой интерференции в процессе обучения английским и немецким предлогам // Ученые записки. – 2019. – № 4. – С. 169–174.
33. *Нарыкова Н. А.* Главные методические принципы в обучении немецкому как второму иностранному // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60. – С. 293–297.
34. *Малых Л. М.* Контрастивные упражнения в системе мультилингвального обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – № 2. – С. 294–298.

References

1. Akhunzyanov, E. M., 1978. Bilingualism and lexico-semantic interference: educational manual. Kazan: Publishing House of the Kazan University, 189 p. (In Russ.)
2. Reformatsky, A. A., 1962. On the comparative method. Russian language in the national school, no. 5, pp. 23–33 (In Russ.)
3. Biglari, N., Struys, E., 2021. Native language interference in English L2 word recognition and word integration skills. Theory and Practice in Language Studies, no. 11 (1), pp. 1–11. DOI: 10.17507/tpls.1101.01 (In Eng.)
4. Campbell-Thomson, O., 2024. The Interrelationship Between Grammar and Lexis from a Methodological Perspective. The Philosophy and Practice of Foreign Language Education, Palgrave Macmillan, pp. 169–184. DOI: 10.1007/978-3-031-59563-9_7 (In Eng.)
5. Castaño, A. R., 2021. Mother tongue interference in the English acquisition as a second language. Greensboro College, 63 p. DOI: 10.36348/gajll.2024.v06i05.00 (In Eng.)
6. Maximova, O., Maykova, T., 2021. Second foreign language acquisition: the influence of students' first foreign language on lexical skills development in english for special purposes. NORDSCI international conference, 11–13 october 2021. Online Exclusive Event. Conference proceedings. B. 1, Vol. 4, pp. 235–244 (In Eng.)
7. Mirzayev, E., 2024. The Influence of First Language Interference on ESL Writing Skills. EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education, vol. 1, no. 1, pp. 33–39. DOI: 10.69760/ds5gc908 (In Eng.)

8. Toçi, A., 2021. Lexical and Grammatical Interference in Translation from Albanian into English: Thesis, vol. 10, br. 1, pp. 67–91. Available at: <https://hrcak.srce.hr/259768> (In Eng.)
9. Trebits, A., 2024. Why is L2 grammar so difficult? The psychological processes that shape how we learn grammar. *Modern Language Teacher*, no. 32/4, pp. 21–25. DOI: 10.13140/RG.2.2.11673.43362 (In Eng.)
10. Wang, S. Y., Christiansen, M. H., 2024. Chunking in the second language: Implications for language learning and teaching. *Language Teaching Research Quarterly*, no. 44, pp. 84–106. DOI: <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.44.09> (In Eng.)
11. Voynova, A. V., 2013. Methodology for improving the foreign language socio-cultural competence of undergraduate students in teaching a second foreign language. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Nizhny Novgorod, 25 p. (In Russ.)
12. Lopareva, T. A., 2006. Teaching the grammatical side of speech of the German language as a second foreign language in the conditions of subordinative triglossia: special. University. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Yaroslavl, 23 p. (In Russ.)
13. Pribylnova, E. M., 2019. Teaching the grammatical side of foreign language speech based on a differentiated approach to students: basic general education, English. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 23 p. (In Russ.)
14. Rogova, G. V., Vereshchagina, I. N., 1998. Methods of teaching English at the initial stage in general education institutions: A manual for teachers and students of pedagogical universities, 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 231 p. (In Russ.)
15. Solovova, E. N., 2006. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures, a manual for students of pedagogical universities and teachers, 4th ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 238 p. (In Russ.)
16. Sorokina, S. S., 1971. Ways to prevent and overcome grammatical interference of syntactic subtypes in the German speech of first-year students of language faculties. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Leningrad, 26 p. (In Russ.)
17. Shamov, A. N., 2014. Linguistic consciousness in mastering the lexical side of foreign language speech: monograph. Nizhny Novgorod: NGLU Publ., 323 p. (In Russ.)
18. Shchepilova, A. V., 2003. Communicative and cognitive approach to teaching French as a second foreign language: Theoretical foundations: educational manual. Moscow: GOMTS «Shkolnaya Kniga», 486 p. (In Russ.)
19. Kalyuga, M. A., 2021. Application of cognitive linguistics in explaining the use of foreign prepositions. *Bulletin of Vyatka State University*, no. 4 (142), pp. 79–87. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.25730/VSU.7606.21.051.
20. Borozdina, N. A., 2021. The method of overcoming interference in the study of prepositions of the German language as the second foreign language after English. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Tambov, 24 p. (In Russ.)
21. Leontiev, A. N., 1975. Activity. Conscience. Personality: educational manual. Moscow: Smysl: Akademiya Publ., 352 p. (In Russ.)
22. Matyushkin, A. M., 2009. Psychology of thinking: Thinking as a solution to problem situations: educational manual. Moscow: KDU Publ., 180 p. (In Russ.)
23. Doliner, L. I., 2005. Choosing a learning model in the process of building a methodological system. *Education and Science*, no. 1, pp. 39–41. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Lapidus, B. A., 2001. Teaching a second foreign language as a specialty: educational manual. Moscow: Nauka Publ., 148 p. (In Russ.)
25. Passov, E. I., 2000. Program-concept of communicative foreign language education: educational manual. Moscow: Prosveshchenie Publ., 154 p. (In Russ.)
26. Kolyadko, S. V., 2014. A system of exercises aimed at mastering the special vocabulary of the French language by students of non-linguistic universities. Pedagogical skills: materials of the IV International Conference. Moscow: Buki-Vedi Publ., pp. 231–234. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Kolesnichenko, M. A., 2013. On the issue of interference and transference in the theory of language contacts. *Language and Culture (Novosibirsk)*, no. 9, pp. 56–61. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Samarskaya, S. V., 2017. Influence of interlanguage grammatical interference and interference on learning a foreign language. Actual problems of philology and pedagogical linguistics, no. 3, pp. 210–217. (In Russ., abstract in Eng.)
29. Al-Ahdal, A. Ah. M. H., Asmawi, A., 2021. Spatial and temporal prepositions: CLT for Arab English learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, vol. 17, no. 4, pp. 2286–2296 (In Eng.)
30. Solodilova, I. A., 2022. Semantics of prepositions: a cognitive approach to the study of the problem and the search for its solution. *Theoretical and applied linguistics*, no. 8 (4), pp. 142–157.

(In Russ., abstract in Eng.)

31. Boldyrev, N. N., 2006. Language categories as a format of knowledge. Issues of cognitive linguistics, no. 2, pp. 5–22. (In Russ., abstract in Eng.)

32. Borozdina, N. A., 2019. Manifestation of language interference in the process of learning English and German prepositions. Scientific notes, no. 4, pp. 169–174. (In Russ., abstract in Eng.)

33. Narykova, N. A., 2018. The main method-

ological principles in teaching German as a second foreign language. Problems of modern pedagogical education, no. 60, pp. 293–297. (In Russ., abstract in Eng.)

34. Malykh, L. M., 2017. Contrastive exercises in the multilingual learning system. Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education issues: Languages and specialty, no. 2, pp. 294–298. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

З. И. Трубина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал), Российский государственный профессионально-педагогический университет, zoek@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8798-1045>, Нижний Тагил, Россия

Н. М. Чудакова, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал), Российский государственный профессионально-педагогический университет, chudakova_nelli@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8925-8360>, Нижний Тагил, Россия

Information about the authors

Zoya I. Trubina, Cand. Sci. (Pedag.), Assistant Prof. of the Department of Foreign Languages and Russian Philology, State Socio-Pedagogical Institute, branch of Russian State Vocational Pedagogical University, zoek@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8798-1045>, Nizhny Tagil, Russia

Nailya M. Chudakova, Cand. Sci. (Philology), Assistant Prof. of the Department of Foreign Languages and Russian Philology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute, branch of Russian State Vocational Pedagogical University, chudakova_nelli@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8925-8360>, Nizhny Tagil, Russia

Статья поступила в редакцию 15.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 15.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.06

Обновление образовательного пространства нелингвистического вуза

Буланкина Надежда Ефимовна¹, Сидельник Эллина Алексеевна²

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

² Южный федеральный университет (ЮФУ), Таганрог, Россия

Аннотация. В работе, выполненной в свете актуализации проблемы радикального обновления информационно-образовательной среды нелингвистического вуза, предложено описание сущности и основных компонентов модели обучения студентов в рамках университетского курса «Иностранный язык для специальных целей», на базе методологии интеграционного и компетентностного подхода.

Цель статьи заключается в презентации результатов прикладного исследования, проведенного авторами в Институте компьютерных технологий и информационной безопасности ЮФУ, направленного на разработку научно-методического обеспечения обучения иностранным языкам в вузовском курсе «Иностранный язык для специальных целей».

Методология исследования включает теоретическое обоснование, анализ и обобщение полученных данных, проектирование образовательного процесса средствами авторского учебного пособия по иностранному языку для специальных целей в рамках интеграционного подхода как наиболее ценностно значимого в условиях нелингвистического вуза. Основываясь на критическом изучении исследований, посвященных категоризации учебной литературы, требованиям к содержанию и структуре учебников, авторы признают приоритетными для исследования интеграционный и компетентностный подход. Для проектирования иноязычной профессиональной информационно-образовательной среды Института компьютерных технологий и информационной безопасности использовались результаты мониторинга и диагностики уровня готовности студентов ЮФУ к работе в рамках авторского курса по искомой дисциплине, включая письменные и устные тексты, полученные в процессе обучения в разноразовных группах с учетом специфики вуза.

Результаты исследования. В статье представлено обобщенное видение современной практики обучения иностранным языкам, охватывающей реализацию трех приоритетных позиций относительно разработки ценностной модели обновления информационно-образовательной среды интеллектуальными ресурсами авторского учебного пособия. Актуализированы дидактические разработки и учебно-методические материалы в рамках авторского учебного пособия, апробированные преподавателями выпускающих кафедр и студентами ЮФУ, а также преподавателями и слушателями дополнительных профессиональных программ кафедры иноязычного образования НИПКиПРО (Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования). Проанализированы полученные результаты в организационно-педагогическом, содержательно-технологическом и критериально-оценочном аспектах.

В заключении сформулированы основные выводы относительно необходимости обновления информационно-образовательной среды нелингвистического вуза в процессе изучения иностранного языка для специальных целей. Наиболее продуктивным является ценностный подход в свете междисциплинарной парадигмы организации иноязычного об-

разования, поскольку позволяет культивировать естественную коммуникативную среду с помощью иноязычной профессиональной лексики и культуры. При этом авторская учебно-методическая и учебная литература выполняет важную функцию в проектировании профессиональной образовательной среды современного нелингвистического вуза.

Ключевые слова: аксиология информационно-образовательного пространства; иностранный язык; модель учебного пособия; онлайн-курс

Для цитирования: Буланкина Н. Е., Сидельник Э. А. Обновление образовательного пространства нелингвистического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.06>

Scientific article

Upgrading Educational Spaces of Non-Linguistic Universities

Nadezhda E. Bulancina¹, Ellina A. Sidel'nik²

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

² Southern Federal University (SFU), Taganrog, Russia

Abstract. In the work carried out in the light of updating the problem of radical renewal of the information and educational environment of a non-linguistic university, a description of the essence and main components of the student learning model within the framework of the university course “Foreign Language for Special Purposes” was proposed, on the basis of which the methodology of the integration and competence approach.

The purpose of the article is to present the results of an applied study conducted by the authors at the Institute of Computer Technology and Information Security of SFU, aimed at developing scientific and methodological support for teaching foreign languages in the university course “Foreign Language for Special Purposes.”

The research methodology covers the theoretical justification, generalization and analysis of the data obtained, the design of the educational process by means of the author's textbook on a foreign language for special purposes as part of the integration approach as the most valuable in a non-linguistic university. Based on a critical study of scientific works on the categorization of educational literature, requirements for the content and structure of textbooks, the authors recognize integration and competence approaches as a priority for this research. To design a foreign-language professional information and educational environment for students of the Institute of Computer Technologies and Information Security, the results of monitoring and diagnosing the level of readiness of SFU students to work within the framework of the author's course in the desired discipline were used, including written and oral texts obtained during training in multi-level groups, taking into account the specifics of the university.

Study results. The article presents a generalization of modern practice of teaching foreign languages, covering the implementation of three priority positions regarding the development of a value model for updating the information and educational environment with the intellectual resources of the author's textbook. Didactic developments and teaching materials within the framework of the author's textbook, tested by teachers of graduating departments and students of SFU, as well as teachers and students of the Department of Foreign Language Education of NIPKiPRO (Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Educators), were updated. The results obtained were analyzed in organizational-pedagogical, content-technological and criterion-evaluation aspects.

In conclusion the main final concepts of the research are formulated regarding the need to update the information and educational environment of a non-linguistic university in the process

of learning a foreign language for specific purposes. The most productive approach is the value approach in light of the interdisciplinary paradigm of organizing foreign language education, allowing the cultivation of a natural communicative environment through foreign language professional vocabulary and culture. Moreover, the author's educational, methodological and educational literature plays an important role in the design of the professional educational environment of a modern non-linguistic university.

Keywords: axiology of information and educational space; foreign language; model of textbook; online course

For citation: Bulankina, N. E., Sidel'nik, E. A., 2025. Upgrading educational spaces of non-linguistic universities. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.06>

Введение. Постановка проблемы. Изменения геополитической ситуации на глобальном уровне, научно-технический прогресс, появления новых технологий и постоянная трансформация запросов как внутреннего, так и международного рынков труда оказывают системное влияние на состояние информационно-образовательной среды институтов высшего образования [1; 2; 3; 4; 5]. Для кардинального обновления современного университетского информационно-образовательного пространства требуется создание научно-методического сопровождения, которое бы способствовало интеграции будущих специалистов в поликультурную многонациональную профессиональную среду [6].

Разработка учебно-методических комплексов по иностранным языкам для институтов высшего профессионального образования, занимая довольно длительное время и требуя немало усилий, включает методы и принципы обучения, содержание и целевые установки вузовского курса. Учебная литература, являясь одним из основных средств повышения качества и эффективности обучения, становится неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, вокруг которого распределяются все средства обучения: и традиционные, и инновационные. К инновациям относятся электронные образовательные формы и методы в качестве ценностной составляющей профессионального обучения. Без учета требований ФГОС ВО и особенностей профессиональной подготовки каждого вуза профильные

кафедры не могут качественно реализовывать процесс обучения будущих специалистов, что делает область исследования значимой с точки зрения поиска, отбора и реализации качественных характеристик научно-образовательного обеспечения.

Обзор научной литературы. В научном дискурсе *учебник* и *учебное пособие* рассматриваются в синонимичном ряду. В данном концепте авторы искомого исследования опираются на определения этих терминов, представленные в письме Министерства образования Российской Федерации [7]. В данном документе учебник позиционируется как система базовых и обязательных для усвоения студентами знаний и как ценностный элемент высшего образования. При этом учебное пособие может быть дополнением к учебнику.

По мнению ряда отечественных и зарубежных авторов, как показывает критический анализ литературных источников, в исследовательском поле функционируют такие требования и условия создания учебной литературы, как гуманизация, научность, непрерывность, наглядность, инструментальность, логично связывая требования к созданию учебника с принципами обучения [8; 9; 10; 11; 12; 13]. Особый интерес представляет классификация учебно-методической литературы профессора В. П. Беспалько от 2008 года, представленная четырьмя видами – дидактические учебники, декларативные, догматичные и монографические [11, с. 160].

В фокусе современного научно-педаго-

гического дискурса находятся следующие ценностно значимые аспекты для данного авторского исследования. Это целеполагание, подходы к типологизации, факторы создания безопасного образовательного пространства, функциональная составляющая современного учебно-методического сопровождения образовательного процесса в нелингвистическом вузе, в частности вопросы проектирования в целях формирования комплекса компетенций, включающих и профессиональные: иноязычную коммуникативную и социолингвистическую компетенции, дискурсивную и социальную компетенции.

Проблемы качества учебной литературы для высшей школы и ее содержания рассматриваются в работах ученых-методистов О.В. Давыдовой, Л. В. Савченко, Е. Г. Федосовой [14; 15; 16]. В этих исследованиях дается детальный анализ требований к структуре и содержанию учебников и учебных пособий для вузов согласно ФГОС ВО. Учебник/учебное пособие как средство обучения, являясь составляющей системы обучения любого уровня образования, должен соответствовать принципам обучения. Вслед за психологами и методистами в области преподавания иностранных языков (Г. Е. Ведель, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, Г. Палмер, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, Л. В. Щерба) признаем, что авторский учебник моделируется в свете дидактических и методических принципов [17; 18]. При этом акцент делается в пространстве трех качественно значимых уровней, а именно, содержание, технология, критерии и оценка.

В свете изложенного **цель статьи** видится в разработке и презентации основных результатов исследования проблематики научно-методического обеспечения изучения тем, связанных с технологиями обучения иностранным языкам для решения профессиональных задач, реализуемых в образовательных программах в виде различных траекторий, в зависимости от уровня под-

готовки и уровня изучения иностранного языка (базовый или углубленный).

Для достижения поставленной цели были определены следующие программные задачи искомого исследования:

1) выбрать методологический подход в качестве концептуальной основы разрабатываемой методики обучения с помощью авторского учебного пособия;

2) описать компоненты методики вариативного обучения иностранному языку с последующим интегрированием разработанной методики в учебный процесс университета;

3) разработать систему оценивания образовательных результатов с учетом изменившихся подходов к контрольно-оценочной деятельности.

Методология. Для обновления профессионально-образовательной среды ИКТИБ ЮФУ, нацеленной на развитие комплекса профессиональных компетенций, включая профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию студентов, использовались результаты мониторинга и диагностики уровня готовности студентов ЮФУ к работе в рамках авторского курса по искомой дисциплине. Были проанализированы и обобщены результаты выполнения комплекса письменных и устных текстов, полученных в процессе обучения в разноразрядных группах с учетом специфики вуза.

При проектировании структуры учебно-методического сопровождения с помощью авторской учебной литературы соблюдаются основные положения персонификации и персонализации обучения иностранным языкам, а также принцип цикличности [19; 20]. В частности, в процессе реализации программы исследования был проведен отбор актуального содержания и технологий обучения иностранным языкам в вузе. Реализовано проектирование дидактического и учебно-методического содержания учебного пособия «English for IT», а также проведен онлайн-опрос (<https://onlinetestpad.com/35m6ql4aeqafs>) обучающихся с це-

люю выявления актуальности содержания учебного пособия «Компьютерная техника», изданного в 2011 г. В опросе приняли участие 64 студента ИКТИБ ЮФУ.

Результаты опроса показывают (см. табл. 1, 2), что такие темы, как «Портативные компьютеры», «Компьютерные сети» и «Виртуальная реальность» не входят в поле профессиональных интересов данных студентов, а содержание

отдельных глав учебного пособия «Компьютерная техника» неактуально и его необходимо обновить в соответствии с новейшими достижениями в области компьютерных технологий. Обучающиеся предложили включить в учебное пособие «English for IT» [21] такие темы, как «Искусственный интеллект», «Облачные вычисления», «Большие данные» и «Интернет вещей».

Таблица 1

Релевантность тем

Содержание учебного пособия «Компьютерная техника»	Результаты, %
Глава 1. Компьютер и вычислительная техника	70
Глава 2. Программное обеспечение	90
Глава 3. Портативные компьютеры	30
Глава 4. Языки программирования	100
Глава 5. Компьютер и Интернет	50
Глава 6. Компьютерная графика	70
Глава 7. Мультимедиа	60
Глава 8. Телекоммуникация	60
Глава 9. Виртуальная реальность	40
Глава 10. Компьютерная безопасность	90

Таблица 2

Актуальность содержания

Содержание учебного пособия «Компьютерная техника»	Результаты, %
Глава 1. Компьютер и вычислительная техника	60
Глава 2. Программное обеспечение	50
Глава 3. Портативные компьютеры	30
Глава 4. Языки программирования	40
Глава 5. Компьютер и Интернет	30
Глава 6. Компьютерная графика	50
Глава 7. Мультимедиа	40
Глава 8. Телекоммуникация	40
Глава 9. Виртуальная реальность	40
Глава 10. Компьютерная безопасность	30

Результаты исследования. Основная ценность обновленной образовательно-коммуникативной среды вуза благодаря созданию учебного пособия «English for IT»

определяется значением современных и инновационных учебно-методических комплексов для курсов ESP (английский язык для специальных целей). Учебное пособие

«Компьютерная техника» [22], созданное и введенное в образовательный процесс ранее, не отражает современное состояние области информационных и компьютерных технологий. А потому потребовало актуализации – структуры и содержания авторского пособия с учетом новейших научно-технических реалий – в свете концептов аксиологии образования, т. е. новизна, научность, преемственность, профессионализм.

заций – структуры и содержания авторского пособия с учетом новейших научно-технических реалий – в свете концептов аксиологии образования, т. е. новизна, научность, преемственность, профессионализм.

Таблица 3

Содержание учебных пособий «Компьютерная техника» и «English for IT»

Компьютерная техника	English for IT
Глава 1. Компьютер и вычислительная техника	Глава 1. Компьютерная архитектура и программное обеспечение
Глава 2. Программное обеспечение	Глава 2. Языки программирования
Глава 3. Портативные компьютеры	Глава 3. Графический дизайн
Глава 4. Языки программирования	Глава 4. Мультимедиа
Глава 5. Компьютер и Интернет	Глава 5. Телекоммуникация
Глава 6. Компьютерная графика	Глава 6. Искусственный интеллект
Глава 7. Мультимедиа	Глава 7. Облачные вычисления
Глава 8. Телекоммуникация	Глава 8. Большие данные
Глава 9. Виртуальная реальность	Блок 9. Интернет вещей
Глава 10. Компьютерная безопасность	Глава 10. Информационная безопасность

Проведя сравнительно-сопоставительный анализ содержания «Компьютерной техники», удалось выявить следующие проблемные зоны:

– содержание отдельных глав данного пособия (см. табл. 3), оставаясь профессионально релевантным, больше не отражало научную и техническую актуальность; учитывая принцип научности, который является основным при подборе содержания учебной литературы для профессионально ориентированных курсов иностранных языков, было полностью переработано содержание этих тем в учебном пособии «English for IT»;

– учитывая результаты опроса студентов (см. табл. 1 и 2), были разработаны новые тематические главы в учебном пособии «English for IT».

Новизна данного учебного пособия состоит в его междисциплинарном характере. С одной стороны, развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов происходит с использованием профессионально ориентированной, актуальной научной информации. С другой стороны, иностранный язык используется как средство

расширения профессионального кругозора.

Основываясь на принципе цикличности, содержание всех глав разрабатываемого учебного пособия структурировано одинаково. Это позволяет студентам легко ориентироваться в главах и комплексах заданий, а также снять возможное психоэмоциональное напряжение и лексико-коммуникативные проблемы в процессе обучения. Все главы пособия «English for IT» имеют следующую структуру:

1. Введение
2. Полезная лексика
3. Полезная грамматика
4. Чтение по специальности
5. Использование тематической лексики
6. Говорение
7. Письмо

Основная задача «Введения» – познакомить студентов с диахроническим развитием профессионально значимой темы, изучаемой в данной главе. Просмотр видеоклипа и самостоятельное выполнение заданий, направленных на контроль понимания, позволяет достичь поставленных целей. Например, «*Перейдите по ссылке [Siberian Pedagogical Journal ♦ № 1 / 2025](https://www.youtube.com/watch?v=mhpslN-</i></p>
</div>
<div data-bbox=)*

OD_o, чтобы посмотреть «Историю вычислительной техники» и узнать об эволюции компьютерных технологий. Во время просмотра видео выделите основные этапы в истории языков программирования».

Курс «Иностранный язык для деловой коммуникации» в Южном федеральном университете изучается студентами на третьем году обучения в гетерогенных, разноуровневых группах. Следовательно, материал данного раздела более целесообразно предложить для самостоятельного изучения и выполнения заданий. Учет различий в уровнях сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов позволит более эффективно использовать время аудиторных занятий.

Раздел «Полезная лексика» знакомит студентов с профессиональной терминологией, предлагая определения основных профессионально значимых терминов на английском языке. Принцип «от простого к сложному», лежащий в основе всех заданий, дает возможность всем обучающимся, не зависимо от уровня владения английским языком, принимать активное участие в ходе занятия.

Раздел «Полезная грамматика» сфокусирован на изучении грамматических конструкций, характерных для профессиональной литературы в области информационных технологий. Отработка грамматических конструкций осуществляется с использованием профессиональной лексики, изучаемой в данной главе. Для этого были разработаны упражнения с разными уровнями сложности от выбора правильной грамматической формы до самостоятельного использования необходимой грамматической конструкции.

Раздел «Чтение по специальности» содержит оригинальный текстовый материал, отражающий современные тенденции развития и достижения в рамках профессиональной тематики данной главы. Цель всех заданий данного раздела – развитие иноязычных коммуникативных навыков студентов для участия в дискуссиях, затра-

гивающих профессиональные вопросы и интересы.

Профессиональный словарный запас каждой главы отрабатывается в разделах «Использование тематической лексики» и «Говорение (устная практика)» с реализацией квазипрофессиональных коммуникативно-речевых ситуаций. Это позволяет не только формировать умения выступать перед аудиторией, но и аргументированно вести профессиональные дискуссии. Причем различные упражнения в этих разделах одновременно способствуют дальнейшему развитию таких мыслительных операций, как синтез, анализ, обобщение, сравнение и т. д. Например:

1. В парах опишите таблицу, используя классифицирующие выражения.

2. Дайте аргументированную рекомендацию или совет, какой язык программирования следует использовать в каждом из следующих случаев.

3. Проранжируйте эти устройства, поместив лучшее на самый верх. Затем объединитесь в пары и поделитесь своими рейтингами.

4. Работая в командах, создайте презентацию, рекламирующую ваш сервис облачных вычислений. Подумайте о целевой аудитории, целях и особенностях сервиса, его преимуществах перед другими облачными вычислениями. Пройдите по ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=fzIxDIjXn44> или перейдите на страницу 197, чтобы узнать, как создать хорошую презентацию.

5. Подготовьте и сделайте доклад об одном из инструментов Data Science (BigML, Apache Spark, SAS Excel Tableau и т. д.). Руководствуйтесь советами на странице 197 и на сайте <https://www.eureka.org.nz/how-to-structure-your-talk>.

Раздел «Письмо» не только нацелен на ознакомление обучающихся со стилистическими особенностями различных типов письменных высказываний (эссе-рассуждение, эссе о преимуществах и недостатках, электрон-

ные, официальные и сопроводительные письма, рецензия, аннотация, резюме), но и позволяет совершенствовать практические умения и навыки их написания.

В разделе учебного пособия «Приложение» студенты знакомятся с правилами построения письменных высказываний, а также с лексическими единицами, которые помогают структурировать эти высказывания.

Весь комплекс заданий раздела «Письмо» сфокусирован на формировании и совершенствовании умений и навыков грамотно вести письменную коммуникацию в профессиональной сфере. В качестве примера ниже предлагаем корпус развивающих заданий профессионально ориентированного характера.

1. *Напишите сопроводительное письмо к заявлению о приеме на работу специалистом по обработке данных. Руководствуйтесь советами, приведенными на стр. 172.*

2. *Ваша компания рассматривает возможность замены всех офисных компьютеров на ноутбуки. Напишите электронное письмо своему начальнику, в котором объясните преимущества определенного типа компьютеров для сотрудников и компании.*

3. *Напишите эссе на тему «Универсальный язык программирования – утопия или реальность?» Напишите 200–250 слов, руководствуясь советами на странице 167.*

4. *Напишите аннотацию к статье из упражнения 10. Следуйте этим советам:...*

5. *Напишите эссе «Искусственный интеллект – благо или проклятие?» При написании эссе о преимуществах и недостатках придерживайтесь следующего плана: ...*

Таким образом, для более эффективного усвоения данного курса и проектирования успешной индивидуальной траектории развития каждого обучающегося разработан и внедрен в учебный процесс онлайн-курс «English for IT». Этот образовательный ресурс реализуется с помощью образовательной платформы Moodle в системе электронного обучения Института компьютерных технологий и информаци-

онной безопасности ЮФУ. Онлайн-курс содержит в себе как промежуточные, так и итоговые контрольно-измерительные материалы. Работа с онлайн-курсом «English for IT» позволяет студентам выполнять как отдельные задания, вызывающие у них затруднения, так и весь курс. Оптимизируется и повышается эффективность самостоятельной работы студентов, так как они могут заниматься в удобном для них темпе, режиме, получая обратную связь в диалоговом формате.

Заключение. Как итог, отметим ценностную значимость проведения данного исследования в рамках совершенствования методологии культивирования системного научно-методического сопровождения обучения иностранным языкам для специальных целей в архитектонике обновленной интегрированной информационно-образовательной среды нелингвистического вуза [23; 24].

Учебная и учебно-методическая литература – это ценный интеллектуальный ресурс, который содержит аутентичный и актуальный языковой материал, посвященный новейшим достижениям и тенденциям развития науки и техники в профессиональном исследовательском поле студентов, а также в ракурсе компетентного подхода как ведущего и ценностно значимого для системы высшего образования.

Использование принципа цикличности при разработке структуры учебной литературы дает возможность личности обучающегося свободно и продуктивно ориентироваться в содержании пособия. Применяя компетентностный подход к созданию учебной литературы как ведущих, все задания пособия «English for IT» разработаны таким образом, чтобы в результате работы с этим учебным пособием сформировать у обучающихся комплекс компетенций: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, социоллингвистическая компетенция и социальная компетенция – для осуществления профессионального общения на английском языке.

В итоге авторами статьи признается, что данный интерактивный образовательный ресурс дает возможность преподавателям более продуктивно использовать время аудиторных занятий, фокусируясь на фор-

мировании и совершенствовании иноязычных коммуникативных навыков студентов как основы для формирования комплекса профессиональных компетенций в рамках профиля университета.

Список источников

1. *Kaputa V., Loučanová E., Tejerina-Gaite F. A.* Digital Transformation in Higher Education Institutions as a Driver of Social Oriented Innovations [Электронный ресурс] // Păunescu C., Lepik K. L., Spencer N. (eds) Social Innovation in Higher Education: Landscape, Practices, and Opportunities. – Springer International Publishing, 2022. – P. 61–85. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0_4 (дата обращения: 16.11.2024).
2. *Cochrane T., Antonczak L., Guinibert M.* Designing transformative learning environments [Электронный ресурс] // B. Hegarty J. McDonald & S.-K. Loke (Eds.) Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings – ASCILITE Dunedin, 2014. – P. 31–41. – DOI: <https://doi.org/10.14742/apubs.2014.1059> (дата обращения: 16.11.2024).
3. *Ярлова Т. В.* Развитие образовательной среды вуза в условиях цифровой трансформации [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-obrazovatelnoy-sredy-vuza-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения: 16.11.2024).
4. *Leal Filho W., Raath S., Lazzarini B., Vargas V. R., de Souza L., Anholon R., Quelhas O. L. G., Haddad R., Klavins M., Orlovic V. L.* The role of transformation in learning and education for sustainability // Journal of Cleaner Production. – 2018. – Vol. 199. – P. 286–295. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>.
5. *Цеханович Д. Б.* Образовательная среда современного вуза и ее профессионально ориентирующая функция // Педагогическое мастерство: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 40–44.
6. *Берсунукаева М. Х.* Теоретическое обоснование поликультурного воспитания и концептуальные подходы к условиям его реализации в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 8 (110). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-110-2021-august/teoreticheskoe-obosnovanie-polikulturnogo-vospitaniya-i-konceptualnye-podhody-k-usloviyam-ego-realizacii-v-obrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh> (дата обращения: 16.11.2024). DOI: 10.23670/IRJ.2021.110.8.079
7. Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие»: Письмо Минобрнауки Российской Федерации от 23 сентября 2002 г. № 27-55-570/12 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.psu.ru/files/docs/podrazdeleniya/riopismo2002_Minobrazovaniya_ob_opredelenii_terminov_uchebnik_pdf (дата обращения: 16.11.2024).
8. *Tomlinson B.* Materials Development in Language Teaching: Second Edition. – UK: Cambridge University Press, 2011. – 473 p.
9. British Council Teaching English: Course Books. – London: British Council, 2008. – 577 p.
10. *Бейлинсон В. Г.* Арсенал образования: учеб. кн.: проектирование и конструирование. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мнемозина, 2005. – 399 с.
11. *Беспалько В. П.* Теория учебника: дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
12. *Vitta J. P.* The Functions and Features of ELT Textbooks and Textbook Analysis: A Concise Review [Электронный ресурс] // RELC Journal. – 2023. – Vol. 54 (3). – P. 856–863. – URL: <https://doi.org/10.1177/00336882211035826> (дата обращения: 20.12.2024).
13. Don Miller ESL reading textbooks vs. university textbooks: Are we giving our students the input they may need? [Электронный ресурс] // Journal of English for Academic Purposes. – Vol. 10, Iss. 1. – 2011. – P. 32–46. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jear.2010.12.002>. (дата обращения: 16.11.2024)
14. *Давыдова О. В.* Современный учебник для вузов: компетентностный подход [Электронный ресурс] // Вестник ГУУ. – 2013. – № 15. – С. 166–174. – URL: <https://elibrary.ru/rszfjz?ysclid=m17qjw0e7353253066> (дата обращения: 14.11.2024).

15. Савченко Л. В. Качество учебника для вуза как объект управления в редакционно-издательской деятельности [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 319–322. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-uchebnika-dlya-vuza-kak-obekt-upravleniya-v-redaktsionno-izdatelskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 05.01.2025).
16. Федосова Е. Г. Качество учебника для вуза как объект управления в редакционно-издательской деятельности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: Московский государственный университет печати, 2004. – 17 с.
17. Павлова И. П. Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 14 (753). – С. 45–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-sovremennaya-interpretatsiya> (дата обращения: 16.11.2024).
18. Long M. H. Methodological Principles for Language Teaching [Электронный ресурс] // The Handbook of Language Teaching / Eds M. H. Long and C. J. Doughty. – 2009. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444315783.ch21> (дата обращения: 28.11.2024). DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch21>
19. Алексеева А. М. Цикличность как базовая характеристика организации обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5 (26). – С. 196–200. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20743908> (дата обращения: 17.11.2024).
20. Gholami Maryam Exploring Language Teachers' Perceptions of Cyclical Presentation of Materials in an EFL Context: A Grounded Theory [Электронный ресурс] // English Language Teaching. – 2018. – Vol. 11, № 3. – P. 60–66. – URL: https://www.researchgate.net/publication/323191686_Exploring_Language_Teachers'_Perceptions_of_Cyclical_Presentation_of_Materials_in_an_EFL_Context_A_Grounded_Theory (дата обращения: 18.11.2024).
21. Заблочкая О. А., Сидельник Э. А., Опрышко А. А. English for IT: учебное пособие / под общ. ред. Г. А. Краснощековой. – Ростов н/Д; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. – 185 с.
22. Бондарев М. Г. Компьютерная техника. Computer Engineering: учебное пособие. – 5-е изд. – М.: Флинта, 2022. – 284 с.
23. Umbrashko K. B., Nelyubov S. A., Bulankina N. E. Regional Aspects of the Tutorial for Functioning Civic & Patriotic Education of the Youth: History of Novosibirsk Destination – from Gubernja to the Capital of the Siberian Region // Сибирский учитель. – 2021. – № 3 (136). – С. 30–40.
24. Нелюбов С. А. Субъектно-профессиональная позиция руководителя образовательного учреждения. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 244 с.

References

1. Kaputa, V., Loučanová, E., Tejerina-Gaite, F. A., 2022. Digital Transformation in Higher Education Institutions as a Driver of Social Oriented Innovations. Păunescu, C., Lepik, K. L., Spencer, N. (eds) Social Innovation in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management. Springer, Cham. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0_4 (accessed 16.11.2024). (In Eng.)
2. Cochrane, T., Antonczak, L., Guinibert, M., 2014. Designing transformative learning environments. B. Hegarty, J. McDonald, & S.-K. Loke (Eds.), Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology. Proceedings ASCILITE Dunedin, pp. 31–41. Available at: <https://doi.org/10.14742/apubs.2014.1059> (accessed 16.11.2024). (In Eng.)
3. Yarovova, T. V., 2022. Development of the educational environment of the university in the context of digital transformation. Modern Pedagogical Education, no. 2, pp. 51–54. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-obrazovatelnoy-sredy-vuza-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (accessed 16.11.2024) (In Russ., abstract in Eng.)
4. Leal, Filho W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., L. de Souza, Anholon, R., Quelhas, O. L. G., Haddad, R., Klavins, M., Orlovic, V. L., 2018. The role of transformation in learning and education for sustainability. Journal of Cleaner Production, vol. 199, pp. 286–295. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017> (accessed 16.11.2024). (In Eng.)

5. Tsehanovich, D. B., 2021. Educational environment of a modern university and its professionally orienting function. *Pedagogical Mastery: Proceedings of the XIII International Scientific Conference (Kazan, October 2021)*. Kazan: Young Scientist, pp. 40–44. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Bersunukaeva, M. Kh., 2021. A Theoretical substantiation of multicultural education and conceptual approaches to the conditions of its implementation in educational institutions. *International Research Journal*, no. 8 (110). Available at: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.079> (accessed 16.11.2024) (In Russ., abstract in Eng.)
7. Legislation of the Russian Federation, 2002. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 23.09.2002 No. 27-55-570/12 "On the definition of the terms 'textbook' and 'textbook'". Available at: http://www.psu.ru/files/docs/podrazdeleniya/rio/pismo2002_Minobrazovaniya_ob_opredelenii_terminov_uchebnik_.pdf (accessed 16.11.2024). (In Russ.)
8. Tomlinson, B., 2011. *Materials Development in Language Teaching: Second Edition*. UK: Cambridge University Press, 473 p. (In Eng.)
9. British Council Teaching English: Course Books. London: British Council, 2008, 577 p. (In Eng.)
10. Beilinson, V. G., 2005. *Arsenal of education: Textbook: design and construction*. 2d edn. Moscow: Mnemozina, 399 p. (In Russ.)
11. Bespal'ko, V. P., 1988. *Theory of a textbook: didactic aspect*. Moscow: Pedagogy, 160 p. (In Russ.)
12. Vitta, J. P., 2023. The Functions and Features of ELT Textbooks and Textbook Analysis: A Concise Review. *RELC Journal*, no. 54 (3), pp. 856–863. Available at: <https://doi.org/10.1177/00336882211035826> (accessed 20.12.2024) (In Eng.)
13. Miller, D., 2011. ESL reading textbooks vs. university textbooks: Are we giving our students the input they may need? *Journal of English for Academic Purposes*, no. 10 (1), pp. 32–46. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.12.002>. (accessed 16.11.2024) (In Eng.)
14. Davydova, O. V., 2013. Modern textbook for universities: competence-based approach. *Vestnik GUU. GUU Bulletin*, no. 15, pp. 166–174. Available at: <https://elibrary.ru/rszfejz?ysclid=m-17qwjw0e7353253066/> (accessed 14.11.2024) (In Russ., abstract in Eng.)
15. Savchenko, L. V., 2021. Quality of textbook for university as object of management in editorial and publishing activities. *Problems of modern pedagogical Education*, no. 71 (2), pp. 319–322. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5184/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2071%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%202,%202021%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf> (accessed 16.11.2024) (In Russ.)
16. Fedosova, E. G., 2004. Quality of a textbook for higher education as an object of management in editorial and publishing activity. Candidate's thesis. Moscow, 215 p. (In Russ.)
17. Pavlova, I. P., 2016. *Foreign language teaching principles: Contemporary interpretation*. Moscow State Linguistic University. *Education and Teaching*, no. 14 (753), pp. 45–63. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Long, M. H., 2009. Methodological Principles for Language Teaching. In *The Handbook of Language Teaching*. Eds M. H. Long and C. J. Doughty. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444315783.ch21> DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch21> (accessed 28.11.2024) (In Eng.)
19. Alekseeva, A. M., 2013. Cyclical organization as the basic characteristic of teaching a foreign language. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, no. 5 (26), pp. 196–200. (In Russ., abstract in Eng.). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20743908> (accessed 17.11.2024) (In Russ.)
20. Gholami, M., 2018. Exploring Language Teachers' Perceptions of Cyclical Presentation of Materials in an EFL Context: A Grounded Theory. *English Language Teaching*, no. 11 (3), pp. 60–66. Available at: https://www.researchgate.net/publication/323191686_Exploring_Language_Teachers'_Perceptions_of_Cyclical_Presentation_of_Materials_in_an_EFL_Context_A_Grounded_Theory (accessed 18.11.2024) (In Eng.)
21. Zablotskaya, O. A., et al., 2023. English for it: textbook. Rostov-on-Don, Taganrog: Southern Federal University Publishing House, 185 p. (In Russ.)
22. Bondarev, M. G. et al., 2022. *Computer Engineering: textbook*. 5th ed. Moscow: Flinta, 282p. (In Russ.)
23. Umbrashko, K. B., Nelyubov, S. A., Bulankina, N. E., 2021. Regional Aspects of the Tu-

- | | |
|---|---|
| <p>torial for Functioning Civic & Patriotic Education of the Youth: History of Novosibirsk Destination – from Gubernja to the Capital of the Siberian Region. Sibirskii Ychitel, no. 3 (136), pp. 30–40. (In Russ.)</p> | <p>24. Nelyubov, S. A., 2006. Subject-Profession Position of Top Manager of Education Institution: Monografja. Novosibirsk: NSPU Publ., 244 p. (In Russ.)</p> |
|---|---|

Информация об авторах

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

Э. А. Сидельник, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Институт управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета, elsidelnik@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0465-0898>, Таганрог, Россия

Information about the authors

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

Ellina A. Sidel'nik, Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof. of the Department of Foreign languages Institute of Management in Economic, Environmental and Social Systems of Southern Federal University, elsidelnik@sfedu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0465-0898>, Taganrog, Russia

Статья поступила в редакцию 20.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 20.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.07

**Особенности адаптации активных методов обучения
к онлайн-образованию в современном вузе и системе
дополнительного профессионального образования**

Орлов Борис Сергеевич¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье проводится анализ учебной деятельности с использованием цифровых технологий и применением дистанционной формы обучения, рассматриваются аспекты практики применения имитационных и не имитационных активных методов обучения в цифровой среде обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования с применением синхронных и асинхронных моделей коммуникации.

Цель статьи – выявление особенностей адаптации активных методов к онлайн-образованию в вузе и дополнительному профессиональному образованию.

Методологическую основу исследования составил комплекс общенаучных принципов с использованием теоретических методов исследования, направленных на выявление проблемы адаптации активных методов обучения в цифровой образовательной среде.

Результаты исследования. В статье рассмотрены практические аспекты и модели адаптации активных методов в онлайн-образовании и цифровой образовательной среде с использованием синхронной и асинхронной коммуникации, а также опыт включения активных методов обучения в структуру заданий проекта, направленных на формирование навыков и компетенций у обучающихся. Рассмотрена практика применения педагогических инструментов цифровой образовательной среды Moodle с использованием активных методов в групповой и индивидуальной работе с асинхронной коммуникацией.

Заключение. Сделаны выводы по проблемам адаптации активных методов обучения в цифровой среде с индивидуальным и групповым подходами в синхронной и асинхронной коммуникации, рассмотрены пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: активные методы обучения; цифровые технологии; онлайн-образование; трансформация учебной деятельности; асинхронная коммуникация; синхронная коммуникация

Для цитирования: Орлов Б. С. Особенности адаптации активных методов обучения к онлайн-образованию в современном вузе и системе дополнительного профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 72–81. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.07>

Features of Adaptation of Active Teaching Methods to Online Education in a Modern University and the System of Additional Professional Education

Boris S. Orlov¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article analyzes educational activities using digital technologies and the use of distance learning, examines aspects of the practice of using imitative and non-imitative active teaching methods in the digital learning environment of higher and additional professional education using synchronous and asynchronous communication models.

The purpose of the article is to identify the features of the adaptation of active methods to online education in higher education and additional professional education.

The methodological basis of the study was a set of general scientific principles using theoretical methods, research aimed at identifying the problem of adapting active teaching methods in a digital educational environment.

The results of the study. The article discusses the practical aspects and models of adaptation of active methods in online education and the digital educational environment using synchronous and asynchronous communication. The experience of including active learning methods in the structure of project tasks aimed at developing students' skills and competencies. The practice of using pedagogical tools of the Moodle digital educational environment using active methods in group and individual work with asynchronous communication is considered.

Conclusion. Conclusions are drawn on the problems of adapting active learning methods in a digital environment with individual and group approaches in synchronous and asynchronous communication, and ways to solve the identified problems are considered.

Keywords: active learning methods; digital technologies; online education; transformation of learning activities; asynchronous communication; synchronous communication

For citation: Orlov, B. S., 2025. Features of adaptation of active teaching methods to online education in a modern university and the system of additional professional education. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 72–81. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.07>

Введение и постановка проблемы. Развитие информационных технологий коммуникаций и передачи информации предоставляет современному педагогу новые цифровые педагогические инструменты и широкие возможности для применения классических педагогических инструментов в цифровом формате. Это позволяет сегодня преподавателю расширить возможности обучения, делая его более интерактивным, доступным и эффективным, а обучающимся предоставляет широкий и равный доступ к образованию и возможность применять полученные знания на практике, формируя опыт, навыки, компетенции.

По мнению Н. П. Гончарук, Е. И. Хромовой, применение цифровых технологий в об-

разовательной деятельности показывает, что основной проблемой при интеграции цифровых технологий в учебный процесс является доминирование репродуктивных и объяснительно-иллюстративных методов, основанных на асинхронной межличностной коммуникации между преподавателем и учащимися, а не активных методов обучения, направленных на формирование опыта, навыков и компетенций [1].

Цель статьи – выявление особенностей адаптации активных методов к онлайн-образованию в вузе и дополнительном профессиональном образовании.

Методология и методы исследования. В исследовании применен теоретический метод исследования, направленный

на выявление проблемы адаптации активных методов обучения в цифровой образовательной среде. В результате анализа и синтеза полученного материала выявлены проблемы адаптации активных методов обучения в цифровой среде в аспекте видов коммуникации, рассмотрены пути решения выявленных проблем.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ научных работ в сфере адаптации и применения активных методов обучения в цифровой среде показывает, что доминирующее применение методов в онлайн-среде происходит в синхронном взаимодействии с применением средств цифровых информационно-коммуникационных технологий [2], а форма дистанционного онлайн-обучения подразумевает частичное и полное асинхронное взаимодействие между педагогом и обучающимся [3]. Исследователи отмечают, что проблема адаптации и использования активных методов обучения в индивидуальной работе обучающегося в асинхронной коммуникации в процессе обучения стоит достаточно остро и решается преимущественно в неимитационных и игровых активных методах, неигровые имитационные активные методы обучения используются реже в связи со сложностью в адаптации ввиду их неоднозначной интерпретации и выполнения обучающимися задач и заданий.

Научные исследования, проведенные педагогами К. С. Волчковой, И. Ф. Гимадеевым на протяжении продолжительного периода, по внедрению активных методов обучения в образовательный процесс при подготовке специалистов в различных областях производственной и экономической сферы, показали, что активные методы обучения демонстрируют значительно более высокую эффективность по сравнению с объяснительно-информационными методами [4]. Полученные исследователями данные свидетельствуют о целесообразности использования активных методов обучения в педагогическом процессе с применением цифровых педагоги-

ческих инструментов для развития навыков и компетенций, а процесс адаптации активных методов в обучении к цифровой среде с применением асинхронных коммуникаций наиболее важен для подхода социального конструктивизма характерного для онлайн-обучения.

И. В. Григорьева, А. С. Поветкин отмечают, что успешный опыт обучения в цифровой образовательной среде при синхронном взаимодействии педагога и обучающихся в групповых форматах формируется при использовании активных методов обучения, а применение активных методов в индивидуальном формате работы, характерном для онлайн-обучения с асинхронным построением коммуникации, встречается реже. Это связано со сложностями интерпретации заданий обучающимися и неоднозначности оценивания [5].

Исследования, проведенные в период с 2019 по 2021 год З. Варданяном, А. Геворгяном и А. Мхитаряном, демонстрируют, что применение ресурсов платформы Moodle способствует успешной интеграции онлайн-обучения с активными неимитационными методами, такими как Т-образная таблица, мозговой штурм и метод призмы, в работе группы при синхронном взаимодействии. Данный опыт показал, что применение активных методов, направленных на формирование опыта в процессе взаимодействия между педагогом и группой обучающихся, позволяет добиться понимания теоретического материала и формирует компетенции и навыки у обучающихся, развивает творческое мышление студентов и способствует их интеллектуальному росту [6].

В. И. Погорелов, Д. А. Шуклин, О. О. Козак отмечают, что использование метода проектной работы с выстроенной структурой заданий, основанных на активных методах в учебной среде, созданной на платформе Moodle, способствует закреплению через опыт полученных знаний, формирует профессиональные навыки и компетенции [7].

Совместное применение технологии дистанционного обучения и цифровых педагогических инструментов позволяют педагогу эффективно применять метод проектного обучения для организации учебного процесса в индивидуальной [8] и групповой работе с асинхронной коммуникацией между педагогом и обучающимся [9]. Выстраивание такого формата педагогического процесса на платформе Moodle стимулирует интерес учащихся к учебному процессу, способствует повышению мотивации и увеличению самооценки, а также развитию навыков самостоятельной практической работы и формированию компетенций. Исследователи отмечают, что для успешного внедрения метода проектов с применением асинхронных коммуникаций важно правильно организовать процесс обучения и использовать активные методы обучения для включения обучающихся в учебный процесс, основанный на усвоении знаний и формировании навыков через практическую деятельность, чтобы обеспечить эффективное усвоение материала и развитие ключевых компетенций.

Применение метода проектов на платформе Moodle требует от преподавателей определенных компетенций, таких как: уметь организовать процесс обучения, учитывая удаленность обучающегося и асинхронное взаимодействие [10], временное несоответствие, разноуровневую подготовку учеников, наличие у ученика технических возможностей для воспроизведения учебного материала и выполнения структуры заданий включенных в проект [11]; создать благоприятную обучающую среду и обеспечить необходимую поддержку учащимся в процессе работы над проектами. Необходимо обеспечить доступ к заранее структурированному перечню информационных ресурсов, направленному на получение обучающимся дополнительных знаний по изучаемой теме, а также инструментам для реализации практической деятельности ученика и выполнения заданий, включенных в структуру проекта.

В индивидуальной работе обучающегося с использованием цифровых информационно-коммуникационных технологий и применением активных методов обучения с асинхронным взаимодействием между педагогом и учеником результативность обучения достаточно ограничена. Решение этого вопроса заключается в исследованиях, применяемых в педагогическом процессе, информационно-образовательных средств, результаты которых позволят создать учебные пособия и курсы, состоящие из различных цифровых тренажеров и модуляторов, основанных на активных методах обучения, при помощи которых обучающийся получит возможность выработать опыт, сформировать навыки и профессиональные компетенции, заложенные в учебную программу.

Исследование применения активных методов обучения в цифровой среде с асинхронным взаимодействием представляет собой сложную задачу [12], связанную с адаптацией коммуникативных инструментов и методов активного обучения к учебному процессу, к индивидуализированным потребностям обучающихся. Наблюдается отставание в применении и недостаточное развитие деятельностного и прикладного аспекта методологии в применении цифровых педагогических инструментов и асинхронных средств коммуникации участников педагогического процесса, представляя сложность для обучающегося в интерпретации задания и его выполнения.

Один из таких активных методов обучения – кейс-метод (метод анализа ситуаций), который направлен на развитие эмпирического знания у обучающихся, которые ученик может приобрести через практическую деятельность. Данный метод профессиональные навыки и компетенции ученика формирует через его собственный анализ ситуации, полученные новые знания в ходе изучения темы и имеющийся опыт ученика, а само задание не имеет шаблонного и единственно верного решения [8]. Поэтому этот метод получил широкое распространение

ние в сфере профессионального обучения и переобучения, высшего образования в экономических сферах и бизнес-школах.

Основной особенностью метода кейсов является его сюжетность, нелинейность, насыщенность ролями и мультимедийное сопровождение. Эти особенности делают разработку хорошего кейса сложным и продолжительным процессом, вовлекающим обучающегося в проблемную область изучаемой темы [3], а выполнение задания – творческим процессом.

Таким образом, использование кейс-метода в педагогическом процессе с применением цифровых технологий имеет целый ряд преимуществ. Данный метод позволяет студентам на практике применять свои знания, навыки и предыдущий опыт в реальных ситуациях [13], что способствует лучшему усвоению учебного материала и выработке практических навыков, развитию аналитического мышления, креативности и умения принимать обоснованные решения, а неоднозначность задач и отсутствие прогнозируемого результата делает обучение при помощи этого метода более интересным и вовлекающим.

Исследование применения имитационных активных методов обучения в цифровой образовательной среде, а именно игровых технологий, представляет собой важную тему в области педагогики. Эти методы, по мнению И. В. Григорьевой, показывают свою эффективность в асинхронном взаимодействии и индивидуальной дистанционной работе ученика с использованием цифровых технологий в электронной среде обучения и включают в себя широкий спектр игровых методов и приемов для организации процесса обучения [5]. Выполнение игровых заданий, включенных в структуру проекта, направлено на прохождение различных уровней сложности игры, способствует поэтапному формированию практических навыков и закреплению, систематизации теоретических знаний ученика, что характерно для практико-компетентностно-

го подхода в обучении.

Развитие современных цифровых технологий дало толчок появлению инновационных образовательных платформ, которые позволяют создавать интерактивные среды для обучения, включенные в структуру образовательного проекта, обеспечивая возможность применения метода проектов и игровое проектирование учебной деятельности.

Исследователи П. М. Гасанова и Т. М. Буйских разработали модель адаптации занятия и встраивания методов активного обучения для малых групп обучающихся, которая базируется на трех стадиях, развивающихся в процессе обучения: мотивации, понимания и рефлексии по пройденному материалу [14]. На стадии мотивации особенно важно активизировать уже имеющийся опыт и знания студентов, чтобы мотивировать их к освоению новой информации на основе имеющегося опыта. Целью данного этапа является расширение знаний, навыков и компетенций студентов, включение обучающегося в процесс обучения при помощи активных методов на основе его индивидуального опыта, что способствует осознанному включению ученика в учебный процесс на основе имеющихся знаний, опыта, компетенций, что играет важную роль в формировании мотивации студентов и интереса к учебному процессу, а также способствует успешной адаптации к изучению нового материала.

При прохождении стадии понимания в учебном процессе возникает диалог между изучаемым материалом и учеником, что способствует более глубокому пониманию учебного материала и повышению качества обучения в целом. Данный этап обучения является важным в процессе формирования знаний и навыков у студентов, способствует развитию их мыслительных способностей, критического мышления и умения самостоятельно работать с новой информацией.

В стадии рефлексии происходит об-

суждение и систематизация полученных знаний. Эта стадия позволяет каждому участнику провести анализ полученного опыта [15], сделать выводы и обобщить информацию, структурировать новое знание и навыки, приобретенные в процессе обучения. Процесс рефлексии способствует более глубокому и осознанному закреплению знаний, систематизации навыков, тем самым формируя устойчивые компетенции.

Модель, разработанная исследователями и ориентированная на адаптацию учебного процесса и использование методов активного обучения в малых группах, представляет собой эффективный инструмент стимуляции мотивации к обучению и развития интереса к учебному процессу. Модель адаптации занятия и внедрения методов активного обучения для малых групп, основанная на стадиях вызова, осмысления содержания и размышления, способствует созданию мотивации и заинтересованности студентов к дальнейшему учебному процессу.

В 2023 году нами был проведен анализ образовательного процесса на кафедре рекламы и связей с общественностью ФГБОУ ВО «НГПУ», который показал, что применяемая модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда на базе платформы Moodle обеспечивает гибкую обучающую среду для смешанного обучения, предоставляя широкий ряд цифровых педагогических инструментов для цифровой учебной деятельности.

По результатам анализа электронных курсов Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) относительно применения активных методов обучения при использовании цифровых педагогических инструментов платформы Moodle выявлены наиболее часто используемые активные методы обучения, такие как эвристическая лекция, wiki, самостоятельная работа, имитационные упражнения. Использование эвристической лекции способствует более глубокому усвоению материала [12], так как студент самостоятельно

активно включается в процесс обучения на основе имеющихся знаний, опыта, компетенций, что помогает студентам развивать навыки критического мышления, анализа и решения проблем.

Wiki (вики) является педагогическим инструментом, который активно используется в цифровом дистанционном обучении с асинхронной коммуникацией. Этот инструмент сходен с глоссарием, однако отличительной особенностью является то, что педагог и обучающиеся работают над формированием и расширением его содержания совместно, закрепляя более активную роль в формировании содержания за обучающимся, а педагог направляет и структурирует контент, внося задания и рекомендации в работу учащихся. Применение данного коммуникативного инструмента в образовательном процессе в качестве педагогического инструмента имеет большой потенциал для совершенствования процесса обучения с асинхронной коммуникацией, так как взаимодействие учащихся и преподавателей в создании и редактировании контента вики способствует не только более глубокому усвоению материала, но и развитию навыков сотрудничества, самостоятельности и креативности у студентов, активизации учебной деятельности обучающихся, углубленному усвоению материала.

Заключение. В целом исследователи отмечают ряд следующих проблем в адаптации активных методов в обучении, таких как:

- доминирование в онлайн-обучении репродуктивных и объяснительно-иллюстративных методов;
- затруднительное использование активных методов в индивидуальном обучении с асинхронной коммуникацией;
- использование неигровых имитационных активных методов затруднительно ввиду их неоднозначной интерпретации и выполнения обучающимся заданий;
- рецессирование в применении односторонних инструментов коммуникации в педагогическом процессе с приме-

нием цифровых дистанционных технологий.

Проведенный теоретический анализ показывает, что решение данных проблем частично происходит за счет совместного использования групповой и индивидуальной формы работы в онлайн-обучении, применения разнообразных коммуникативных инструментов, направленных на синхронную и асинхронную коммуникацию, что способствует более эффективному обучению, вовлечению и погружению студентов в учебный процесс. При построении дистанционного педагогического процесса с применением цифровых инструментов, активных методов работы наиболее адаптированы активные методы педагогической работы в группах. Адаптация индивидуальных методов происходит с меньшей скоростью и доминирует в неимитационных и игровых методах.

Применение активных методов обучения и проектного метода в цифровых образовательных технологиях позволяет провести выполнение итогового проекта, который имеет выстроенную структуру из заданий, направленных на формирование навыков и позволяет обучающему выстроить полученные навыки в компетенцию, результатом создания которой будет проект, включенный в портфолио обучающегося, что повышает уникальность работы студента, предотвращает проблему списывания на экзаменах, раскрывает творческий потенциал, закрепляя сформированные в процессе прохождения обучения практические навыки и компетенции.

Проведя теоретический анализ, мы видим

сложности в применении односторонних инструментов коммуникации в педагогическом процессе с применением цифровых дистанционных технологий и адаптации активных методов в асинхронном общении. Это связано с ограничениями взаимодействия между участниками обучающего процесса, а также недостаточной эффективностью передачи информации и контроля за усвоением материала. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс обусловлено необходимостью практического применения знаний обучающимися для развития у них компетенций и навыков, так как роль преподавателя изменяется с простого носителя знаний на ментора, оказывающего помощь в освоении материала, поэтому необходимо применять индивидуальную и групповую работу, используя синхронные и асинхронные коммуникации, и заданий основанных на активных методах встроенных в систему итогового проекта цифровой образовательной среды. Важно не только создать интерактивные платформы для обучения, которые позволят студентам активно участвовать в обсуждениях, задавать вопросы и взаимодействовать с преподавателями и другими учащимися, но и сформировать максимальные условия применения активных методов в индивидуальном обучении с асинхронной коммуникацией, развивать адаптированные методы активного обучения для асинхронных условий, чтобы обеспечить эффективное усвоение материала, так как идея дистанционного образования должна реализовываться в полном объеме подходы социального конструктивизма.

Список источников

1. Гончарук Н. П., Хромова Е. И. Проблемы интеграции педагогических технологий и цифровых ресурсов в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 6 (149). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-integratsii-pedagogicheskikh-tehnologiy-i-tsifrovyyh-resursov-v-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 18.09.2024).

2. Johnson C., Sloan A. Adaptive learning: Implementation, scaling, and lessons learned [Электронный ресурс] // Educause Review. – 2020. – April 6. – URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/4/adaptive-learning-implementation-scaling-and-lessonslearned> (дата обращения: 18.09.2024).

3. Шульга И. Б. Адаптация активных методов обучения к средствам дистанционно-

го образования [Электронный ресурс] // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-aktivnyh-metodov-obucheniya-k-sredstvam-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.09.2024).

4. Волчкова К. С., Гимадеев И. Ф. Активное обучение в эпоху цифровых технологий: вызовы и возможности для современной педагогики [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2024. – № 3. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2024/03/101619> (дата обращения: 21.09.2024).

5. Григорьева И. В., Поветкин А. С. Виртуальные миры: искусство обучения через игровые технологии [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. – 2024. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-miry-iskusstvo-obucheniya-cherez-igrovye-tehnologii> (дата обращения: 16.09.2024).

6. Варданын З., Геворгян А., Мхитарян А. Эффективность модели колба в онлайн обучении [Электронный ресурс] // CCS&ES. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-modeli-kolba-v-onlayn-obuchanii> (дата обращения: 16.09.2024).

7. Позорелов В. И., Шуклин Д. А., Козак О. О. Особенности применения и основные этапы метода проектов при дистанционном обучении [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-i-osnovnye-etapy-metoda-proektov-pri-distantsionnom-obuchanii> (дата обращения: 15.09.2024).

8. Киселев А. А. Активные методы обучения в условиях «цифровизации»: проблемы и пути их решения: сборник трудов конференции [Электронный ресурс] // Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации: материалы Всерос. науч.-метод. конф. с международным участием (Чебоксары, 31 дек. 2019 г.) / редкол.: Л. А. Иванова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 65–68. – URL: https://phsreda.com/ru/article/74337/discussion_platform (дата обращения: 20.09.2024).

9. Вайнштейн Ю. В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в усло-

виях цифровизации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2021. – 46 с.

10. Киргисарова Л. В. Использование цифровых технологий в учебном процессе [Электронный ресурс] // Информационные технологии и цифровое образование: приоритетные направления развития и практика реализации: сборник статей I Международной научно-практической конференции (Омск, 10 июня 2020 г.) / отв. ред. В. Е. Михайлова. – Омск: Изд-во Многопрофильной академии непрерывного образования, 2020. – 86 с. – URL: https://mano.pro/sites/mano.pro/files/doc/VE/2020-06-10_sbormik_konf_1_cory.pdf (дата обращения: 14.09.2024).

11. Van Leusen P., Cunningham J., Johnson D. P. Designing and teaching adaptive active learning effectively [Электронный ресурс] // Current Issues in Emerging eLearning. – 2020. – № 7 (1). – P. 1–18. – URL: <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol7/iss1/2> (дата обращения: 13.09.2024).

12. Сущенко С. А., Самыгин С. И., Жидяева Е. С. Актуальные методы и технологии обучения в высшей школе в эпоху цифровизации [Электронный ресурс] // Наука. Образование. Современность / Science. Education. The present. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-metody-i-tehnologii-obucheniya-v-vysshey-shkole-v-epohutsifrovizatsii> (дата обращения: 17.09.2024).

13. Максимова М. В., Фролова О. В., Этуев Х. Х., Александрова Л. Д. Адаптивное персонализированное обучение: внедрение современных технологий в высшем образовании [Электронный ресурс] // Информатика и образование. – 2023. – № 38 (4). – P. 14–27. – URL: <https://info.infojournal.ru/jour/article/view/974> (дата обращения: 17.09.2024). DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-4-14-27

14. Гасанова П. М., Буйских Т. М. Интерактивные методы формирования лингвистической компетенции при обучении русскому языку нерусских студентов-нефилологов [Электронный ресурс] // Известия МГТУ. – 2013. – № 1 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-formirovaniya-lingvisticheskoy-kompetentsii-pri-obuchanii-russkomu-yazyku-nerusskih-studentov-nefilologov> (дата обращения: 15.09.2024).

15. Артюхина М. С. Система интерактивного обучения математике на социально-гумани-

тарных направлениях подготовки в цифровой образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Елец, 2023. – URL: [https://elsu.ru/](https://elsu.ru/uploads/files/defences2022/332/1698761284_dissertacija-artjuhina-31.10.23.pdf)

[uploads/files/defences2022/332/1698761284_dissertacija-artjuhina-31.10.23.pdf](https://elsu.ru/uploads/files/defences2022/332/1698761284_dissertacija-artjuhina-31.10.23.pdf) (дата обращения: 12.09.2024).

References

1. Goncharuk, N. P., Khromova, E. I., 2021. Problems of integration of pedagogical technologies and digital resources in the educational process. KPIJ, no. 6 (149) [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-integratsii-pedagogicheskikh-tehnologiy-i-tsifrovyyh-resursov-v-obrazovatelnom-protsesse> (In Russ.)
2. Johnson, C., Sloan, A., 2020. Adaptive learning: Implementation, scaling, and lessons learned. Educause Review [online]. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/4/adaptive-learning-implementation-scaling-and-lessons-learned> (In Eng.)
3. Shulga, I. B., 2014. Adaptation of active teaching methods to distance education tools. Lifelong learning: Lifelong learning for sustainable development, no. 2 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-aktivnykh-metodov-obucheniya-k-sredstvam-distantzionnogo-obrazovaniya> (In Russ.)
4. Volchkova, K. S., Gimadееv, I. F., 2024. Active learning in the era of digital technologies: challenges and opportunities for modern pedagogy. Modern scientific research and innovation, no. 3 [online]. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2024/03/101619> (In Russ.)
5. Grigorieva, I. V., Povetkin, A. S., 2024. Virtual worlds: the art of learning through game technologies. Humanization of education, no. 1 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-miry-iskusstvo-obucheniya-cherez-igrovye-tehnologii> (In Russ.)
6. Vardanyan, Z., Gevorgyan, A., Mkhitarian, A., 2022. The effectiveness of the Kolb model in online learning. CCS&ES, no. 2 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-modeli-kolba-v-onlayn-obuchanii> (In Russ.)
7. Pogorelov, V. I., Shuklin, D. A., Kozak, O. O., 2016. Features of the application and main stages of the project method in distance learning. Professional education in Russia and abroad, no. 2 (22) [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-i-osnovnye-etapy-metoda-proektov-pri-distantzionnom-obuchanii> (In Russ.)
8. Kiselev, A. A., 2019. Active teaching methods in the context of “digitalization”: problems and ways to solve them: proceedings of the conference. Development and dissemination of the best experience in the field of digital skills formation in an educational organization: materials of the All-Russian Scientific method. conference with international participation (Cheboksary, 31 Dec. 2019) / editorial board: L. A. Ivanova [et al.]. Cheboksary: Publishing house “Wednesday”, pp. 65–68 [online]. Available at: https://phsreda.com/ru/article/74337/discussion_platform (In Russ.)
9. Weinstein, Yu. V., 2021. Pedagogical design of personalized adaptive subject-based education for university students in the context of digitalization: abstract of the Doctor of Pedagogical Sciences: Krasnoyarsk, 46 p. (In Russ.)
10. Kirgisarova, L. V., 2020. The use of digital technologies in the educational process. Information technologies and digital education: priority directions of development and implementation practice collection of articles of the I International Scientific and Practical Conference, Omsk, June 10, 2020 / ed. by V. E. Mikhailov. Omsk: Publishing House of the Multidisciplinary Academy of Continuing Education, 86 p. [online]. Available at: https://mano.pro/sites/mano.pro/files/doc/VE/2020-06-10_sbornik_konf_1_copy.pdf (In Russ.)
11. Van Leusen, P., Cunningham, J., Johnson, D. P., 2020. Designing and teaching adaptive active learning effectively. Current Issues in Emerging eLearning, no. 7 (1), pp. 1–18 [online]. Available at: <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol7/iss1/2> (In Eng.)
12. Sushchenko, S. A., Samygin, S. I., Zhidyayeva, E. S., 2023. Actual methods and technologies of higher education in the era of digitalization. Science. Education. Modernity, no. 4 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-metody-i-tehnologii-obucheniya-v-vyshey-shkole-v-epohu-tsifrovizatsii> (In Russ.)
13. Maksimova, M. V., Frolova, O. V., Etuev, H. H., Alexandrova, L. D., 2023. Adaptive personalized learning: the introduction of modern technologies in higher education. Computer Science and Education, no. 38 (4), pp. 14–27 [online]. Available at: <https://info.infojournal.ru/jour/article/>

view/974. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-4-14-27 (In Russ.)

14. Hasanova, P. M., Buiskikh, T. M., 2013. Interactive methods of linguistic competence formation in teaching the Russian language to non-Russian students who are not philologists. *Izvestiya MGTU*, no. 1 (15) [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-formirovaniya-lingvisticheskoy-kompetentsii-pri-obuchenii-russ->

komu-yazyku-nerusskih-studentov-nefilologo (In Russ.)

15. Artyukhina, M. S., 2023. The system of interactive teaching mathematics in the socio-humanitarian areas of training in the digital educational environment: abstract Doctor of Pedagogical Sciences. Yelets, 2023. [online]. Available at: https://elsu.ru/uploads/files/defences2022/332/1698761284_dissertacija-artjuhina-31.10.23.pdf (In Russ.)

Информация об авторе

Б. С. Орлов, ассистент кафедры рекламы и связи с общественностью Института менеджмента и социальных коммуникаций, Новосибирский государственный педагогический университет, orloff.bs@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0006-1984-4715>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Boris S. Orlov, Assist. Prof. of the Department of Advertising and Public Relations at the Institute of Management and Social Communications, Novosibirsk State Pedagogical University, orloff.bs@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0006-1984-4715>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 10.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 10.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья
УДК 378.016:004(510)
DOI: 10.15293/1813-4718.2501.08

Цифровые технологии в обучении иностранных студентов в вузах Китая

Лю Вэйжань¹

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

Аннотация. Изучение китайского языка стало важным средством распространения и влияния китайской культуры в мире. Поэтому в каталог специальностей Министерства образования введена программа «Международное образование китайского языка» для подготовки преподавателей китайского языка как иностранного. Правительство Китая обращает особое внимание на качественное преподавание китайского языка иностранцам, поэтому необходимо, учитывая постпандемийный опыт, разработать новую модель преподавания китайского языка как иностранного.

Цель статьи заключается в выявлении принципов применения цифровых технологий в обучении иностранных студентов в вузах Китая в контексте массового и глубокого проникновения цифровых технологий в международное образование китайского языка на основе анализа результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Наньчанского университета.

Методология исследования включает междисциплинарный подход, системный анализ, метод конкретизации, метод сбора и анализа данных об успеваемости студентов, метод обобщения, позволившие комплексно рассмотреть роль цифровых технологий в международном образовании китайского языка, проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Делается вывод о том, что цифровые технологии повышают мотивацию в изучении китайского языка, но не могут полностью заменить живого преподавателя. Результаты исследования расширяют знания о формах и методах обучения иностранных студентов в вузах Китая, показывают преимущества и проблемы использования цифровых технологий в международном образовании китайского языка.

Новизна состоит в том, что в процессе опытно-экспериментальной работы, проведенной в 2020–2022 годах, были изучены образовательные возможности онлайн-платформ («Глобальная платформа для изучения китайского языка», «Китайский Альянс», «Интеллектуальная система международного образования китайского языка»), экспортно-ориентированного мультимедийного словаря («JUZI Chinese»), технологии искусственного интеллекта в практике международного образования китайского языка. На основе проведенного исследования предложены принципы применения цифровых технологий в международном образовании китайского языка: принцип дидактической рациональности, принцип интегративности, принцип компетентности. Также разработаны рекомендации для использования цифровых технологий в международном образовании китайского языка: цифровые технологии должны мотивировать повседневную учебную деятельность студентов, необходимо разрабатывать письменные задания к видеоконтенту, учитывать негативные аспекты онлайн-занятий для руководства и управления познавательной деятельностью студентов.

Статья адресована педагогам вузов, в том числе преподавателям китайского языка как иностранного, а также всем, кто интересуется проблемами цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: международное образование китайского языка; цифровые технологии; искусственный интеллект; платформа для онлайн-обучения

Для цитирования: Лю Вэйжань. Цифровые технологии в обучении иностранных студентов в вузах Китая // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 82–92. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.08>

Scientific article

Digital Technologies in Teaching Foreign Students in Universities in China

Liu Weiran¹

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

Abstract. Chinese language learning has become an important means of spreading and influencing Chinese culture in the world. Therefore, the catalog of specialties of the Ministry of Education has introduced the “International Chinese Language Education” program to train teachers of Chinese as a foreign language. The Chinese government pays special attention to the quality teaching of Chinese to foreigners, and given the post-pandemic experience, to develop a new model for teaching Chinese as a foreign language.

The purpose of the article is to identify the principles of digital technology application in teaching foreign students in Chinese higher education institutions in the context of massive and deep penetration of digital technology in international Chinese language education based on analyzing the results of the experimental work carried out on the basis of Nanchang University.

The research methodology includes interdisciplinary approach, system analysis, method of concretization, method of collecting and analyzing data on students’ academic performance, method of generalization, which allowed us to comprehensively consider the role of digital technologies in international Chinese language education and analyze the results of experimental work.

It is concluded that digital technologies increase motivation in Chinese language learning, but cannot fully replace a live teacher. The results of the study expand the knowledge about the forms and methods of teaching foreign students in Chinese universities, show the advantages and problems of using digital technologies in international Chinese language education.

The novelty consists in the fact that in the process of experimental work in 2020-2022, the possibilities of online platforms (“Global Platform for Chinese Language Learning”, “Chinese Plus”, “Intelligent System for International Chinese Language Education”), export-oriented multimedia dictionary (“JUZI Chinese”), artificial intelligence technology in the practice of international Chinese language education were studied. On the basis of the research, the principles of digital technology application in international Chinese language education are proposed: the principle of didactic rationality, the principle of integrativeness, the principle of competence. Recommendations for the use of digital technologies in international Chinese language education are also developed: digital technologies should motivate students’ daily learning activities, it is necessary to develop written assignments for video content, take into account the negative aspects of online classes to guide and manage students’ cognitive activities.

The article is addressed to university teachers, including teachers of Chinese as a foreign language, as well as to all those who are interested in the problems of digital transformation of education.

Keywords: Chinese language international education; digital technology; artificial intelligence; online learning platform

For citation: Liu Weiran, 2025. Digital technologies in teaching foreign students in universities of China. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 82–92. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.08>

Введение. Цифровая трансформация образовательного процесса является механизмом эффективной поддержки качественного обучения граждан на протяжении всей жизни на осно-

ве высокотехнологичных образовательных ресурсов и средством расширения международного статуса Китая. Масштабные проекты для реализации цифровой реформы стали важным стратегическим направлением строительства сильной и образованной нации. Цифровая трансформация высшего образования предполагает не просто оцифровку учебных ресурсов, но и интеллектуальное управление процессом личностного роста и социализации студентов, переход к персонализированному обучению [1], глубокую интеграцию образовательных и цифровых технологий, модернизацию традиционных сценариев обучения.

Цель статьи заключается в выявлении принципов применения цифровых технологий в обучении иностранных студентов в вузах Китая в контексте массового и глубокого проникновения цифровых технологий в международное образование китайского языка на основе анализа результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе Наньчанского университета в 2020–2022 годах.

Постановка проблемы. Проблема исследования отражает противоречие между имеющимися преимуществами использования цифровых технологий в процессе обучения иностранных студентов и недостаточным научно-педагогическим анализом опыта преподавания китайского языка с помощью онлайн-платформ. Автор предполагает, что данные, полученные в рамках опытно-экспериментальной работы, позволят расширить представления об эффективности китайских образовательных онлайн-платформ.

Обзор научной литературы. В исследовании проанализированы научные публикации, посвященные разработке понятия «международное образование китайского языка», а также статьи китайских и российских ученых, в которых обсуждаются различные аспекты использования цифровых технологий в образовании.

Понятие «*международное образование*

китайского языка», предложенное вице-премьером Государственного Совета КНР госпожой Сунь Чуньян на международной конференции, посвященной изучению китайского языка, в декабре 2019 года, отражает современное значение понятия «обучение китайскому языку как иностранному» и включает все виды обучения китайскому языку как иностранному: а) обучение китайскому языку иностранных студентов в Китае, б) обучение китайскому языку иностранных граждан, проживающих в Китае, в) обучение китайскому языку китайцев, проживающих за рубежом [2]. Целевая аудитория международного образования китайского языка, прежде всего, включает иностранцев, для которых китайский язык не является родным, китайцев, проживающих за рубежом, и их потомков, для которых китайский язык также не является родным. Содержанием обучения является китайский как второй язык, иностранный язык или другие языки. Обучение организуется в рамках академического (формального) и неакадемического (неформального) образования в очной форме (как в Китае, так и за рубежом) или в интернет-пространстве. Преподавателями китайского языка как иностранного могут быть китайцы, зарубежные китайцы и иностранцы.

Значимыми для нашего исследования стали положения, сформулированные профессором Ли Цюанем с позиций международного образования китайского языка.

1. Преподавание китайского языка за рубежом должно основываться на концепции интеграции, слияния и диверсификации, пойти по пути создания «большой дисциплины», чтобы включить преподавание китайского языка в программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры для иностранных студентов, обучающихся в вузах Китая [3].

2. Актуальным направлением развития методик преподавания китайского языка как иностранного является планирование процесса интернационализации китайско-

го языка в зависимости от географических, педагогических и прикладных задач [4], направленных на постоянное повышение международного статуса китайского языка.

3. Одной из основных проблем развития дисциплин, реализующих программы международного образования китайского языка, является недостаточная координация между предметными и вспомогательными дисциплинами (по истории и культуре Китая) [5].

4. Необходимо активно использовать современные образовательные технологии на основе мультимедиа, сенсорные и сюжетные методы обучения, чтобы повысить наглядность и понятность культурного содержания китайского языка [6].

В своем исследовании мы вслед за российскими учеными Е. О. Ивановой и И. М. Осмоловской [7] придерживаемся интегративного подхода в разработке перспективных обучающих технологий, обеспечивающих активную деятельность и групповой характер взаимодействия информационно-образовательной среде.

Также мы изучили работы китайских ученых Ма Жуйлин, Сюй Цзюань [8], Цюй Фуцзи, Дин Аньци [9], Инь Тао, Хуо Вэнцзин [10], в которых обсуждаются формы цифровой реализации международного образования китайского языка.

Нами были учтены публикации педагогов Ван Вэй [11], Ян Юлина [12], С. В. Паниной и Е. Е. Алексеевой [13], О. Ю. Дигтяр [14], в которых проанализированы конкретные цифровые технологии в преподавании китайского языка: ChatGPT-подобный искусственный интеллект, мультимедийный словарь, приложения и сайты, VR-технологии.

Методология и методы исследования.

При написании статьи и разработке авторской методики обучения иностранных студентов в вузах Китая были использованы:

– междисциплинарный подход, на основе которого анализировались научные публикации по педагогике и когнитивной психологии в контексте цифровой транс-

формации образования;

– системный анализ, который позволил комплексно рассмотреть роль цифровых технологий в обучении китайскому языку иностранных студентов;

– метод конкретизации, который применялся для изучения возможностей цифровых технологий, отвечающих целям и задачам международного образования китайского языка;

– метод сбора и анализа данных об успеваемости студентов, изучавших курс «Китайский язык как иностранный» на онлайн-платформе Наньчанского университета;

– метод обобщения, который использовался для формулирования выводов проведенного исследования.

Результаты исследования. Современный этап совершенствования образовательного процесса основан на интеллектуальных информационных системах, что позволяет создавать перцептивную среду обучения, разрабатывать гибкие учебные ресурсы и принимать точные решения по академической успеваемости, выстраивать индивидуальные траектории обучения, проводить глубокое тестирование и многомерную оценку, дифференцировать услуги управления.

Широкое использование цифровых технологий в образовании существенно изменило традиционную концепцию преподавания и методы обучения. Вместе с тем для качественного обучения необходимо соблюдать баланс инноваций и традиций. Существующие и вновь возникающие обучающие технологии должны обеспечивать деятельностный характер научения, предусматривающий организацию активной познавательной работы обучающихся, сохранять групповой характер взаимодействия обучающихся при оптимальном сочетании с индивидуальной и парной работой (И. М. Осмоловская). Учебную деятельность в информационно-образовательной среде необходимо направлять на освоение социально и личностно значимых ценно-

стей и смыслов, осознанное присвоение изучаемого материала, формирование ответственного отношения к обучению.

Учитывая эти фундаментальные дидактические идеи, далее обсудим, как цифровые технологии влияют на практику международного образования китайского языка.

Активная цифровая трансформация процесса обучения в вузах Китая, как и во всем мире, началась в период пандемии Covid-19. Именно тогда для обеспечения полноценного функционирования офисов, занимающихся обучением китайскому языку в стране и за рубежом, стали использоваться синхронные и асинхронные способы обмена данными, онлайн- и офлайн-формы информационно-образовательного взаимодействия, интеллектуальные системы управления учебным процессом. В постпандемийный период цифровые технологии помогают реализовать концепцию персонального образования, ориентированного на интересы и индивидуальные особенности студентов, которые хотят учиться везде и постоянно.

Цифровую трансформацию международного образования китайского языка можно представить в виде процесса непрерывной интеграции цифровых технологий, требующего формирования цифровой ценностной ориентации преподавателей и студентов, внедрения мобильного обучения и цифровых методов оценки. Тогда результатом цифровой трансформации станет создание экосистемы цифрового образования на принципах инклюзивности, адаптируемости, гибкости и полной открытости.

Цифровые технологии оптимизируют пути международных обменов и сотрудничества для распространения китайского языка в мировом образовательном пространстве: вертикально развиваются услуги дистанционного обучения для китайских учащихся в разных регионах и странах мира, повышается качество технической поддержки центров подготовки преподавателей-носителей китайского языка, ведется совместная удаленная разработка учебных

программ, проводятся исследования практик транснационального образования.

Благодаря развитию цифровых технологий в международном образовании китайского языка появились цифровые образовательные платформы, стали практиковаться гибридные формы обучения, благодаря этому расширяется контингент изучающих китайский язык как иностранный.

В связи с этим повышаются требования к цифровым компетенциям преподавателей и студентов, поскольку именно от их готовности грамотно пользоваться гаджетами и приложениями зависит эффективность цифровой трансформации языкового образования.

Преподаватели должны уметь применять в обучении гипермедиа, социальные сети, видеоконференции (Tencentconferencing, Zoom, Dingtalk и др.), электронные библиотеки, мобильные технологии, интерактивные системы обратной связи (IRS), облачные вычисления, виртуальную реальность и технологии обработки изображений. Преподавателям китайского языка необходимо встраивать в традиционный контактный учебный процесс различные формы цифрового обучения: прямые трансляции, видеотрансляции, МОСС, микро-классы, групповые онлайн-дискуссии. Для обеспечения цифровой обратной связи нужно уметь не только тестировать и оценивать языковые знания студентов в онлайн-режиме, оперативно исправлять и комментировать выполненные задания, но и владеть навыками цифровой аналитики.

Далее рассмотрим цифровые технологии, которые в большей степени отвечают целям и задачам международного образования китайского языка.

1. *Технология искусственного интеллекта (ChatGPT)* позволяет создавать разнообразный дополнительный учебный контент (имитированные диалоги, грамматические упражнения, фрагменты для знакомства с культурой), который «погружает» студентов в атмосферу китайского языка. Есть возможность автоматически регули-

ровать уровень сложности учебного материала в зависимости от успеваемости учащихся и их персонального опыта обучения. Например, в приложении для мобильных телефонов «LearnChinese» (<https://stu.chinese-learning.cn/app.html#/home/index>) есть функция «AI Партнер по изучению языков», позволяющая провести несколько раундов диалога на определенную тему (семья, фильм, блюда, увлечения, спорт), оценить свое произношение и в соответствии с выявленным уровнем настроить скорость речи, запустить автоматический перевод.

Искусственный интеллект обогащает содержание уроков за счет высокой скорости обработки и генерации естественного языка. Он может создавать целевые учебные материалы, основанные на различных культурных традициях и потребностях в обучении: индивидуальные упражнения на понимание прочитанного, имитация диалога в реальном мире, анализ культурных ситуаций. Учебный контент, созданный с помощью искусственного интеллекта, охватывает не только языковые аспекты обучения, но и развивает навыки межкультурной коммуникации. Технология, подобная технологии ChatGPT, поддерживает динамическое обновление контента в режиме реального времени на основе последних научных исследований и социальных сетей.

2. *Онлайн-платформы обучения* активно поддерживаются в Китае на государственном уровне. Приведем несколько примеров таких платформ.

(1) «Глобальная платформа для изучения китайского языка» (<https://www.chinese-learning.cn/#/web>) использует интеллектуальный голос и технологию искусственного интеллекта для обслуживания тех, кто изучает китайский язык в стране и за рубежом. На платформе создаются индивидуальные программы обучения, обеспечена оперативная обратная связь, даются мотивационные рекомендации в режиме реального времени. Платформа предоставляет учащимся учебные ресурсы по китайской культуре, вклю-

чая чтение китайских классиков, фразеологизмов, стихов и китайской каллиграфии. Такой разнообразный национальный контент помогает отечественным и зарубежным любителям китайского языка понять традиционную китайскую культуру и насладиться китайской литературной классикой.

(2) «Китайский Альянс» (<https://www.chineseplus.net/home>) был создан, чтобы изучающие китайский язык не приостанавливали занятия и продолжали принимать экзамены в период пандемии (рис. 1). Платформа направлена на сбор ресурсов, включая глобальные каналы, курсы, технологии, продукты и услуги для обучающихся. Здесь представлены различные онлайн-курсы для детей, взрослых, преподавателей китайского языка, направленные на удовлетворение различных потребностей (сдача экзамена, знакомство с китайской культурой, повышение квалификации, изучение китайского языка для профессионального образования).



Рис. 1. Интеллектуальная система на платформе Альянса китайского языка

(3) «Интеллектуальная система международного образования китайского языка» (<https://cnlp.blcu.edu.cn/#/>) реализует многостороннее сотрудничество для создания но-

вой парадигмы в цифровую эпоху с целью интеграции учебных программ. Преподаватели могут использовать мультимодальные учебные ресурсы (аудио-, видео-, графические и текстовые) для создания планов уроков и интегрированных учебных программ с регулируемой сложностью, благодаря интеллектуальному поиску и функциям автоматического выбора. Во время урока возможна персональная интерактивная работа преподавателя с учащимся. Преподаватели могут распределять упражнения и отслеживать ответы учащихся в режиме реального времени, а функция многомерного анализа учебных ситуаций и обратной связи создает рекомендации для выбора фокуса преподавания и сочетания лекции с практическими занятиями. Интеллектуальная система международного обучения китайского языка, запущенная на онлайн-платформе Альянса китайского языка, основываясь на поведенческих данных учащихся и анализе индивидуальных склонностей, предлагает индивидуальные упражнения для усиления самоадаптивной практики учащихся, а также обеспечивает преподавателей интеллектуальными инструментами оценки путем создания банка экзаменационных вопросов, автоматического анализа экзаменационных результатов.

(4) «JUZI Chinese» – первый в Китае экспортно-ориентированный мультимедийный словарь, который объединяет функции изучения и проговаривания слов, перевода слов в реальном времени. Мультимодализация с помощью картинок, аудио, видео, анимации, символов повышает понятность, точность и скорость декодирования интерпретации, а интеграция содержания и ресурсов позволяет удовлетворять потребности различных групп обучающихся.

Цифровые технологии в области международного образования китайского языка постепенно совершенствуют дидактические и методические аспекты фонетики, лексики и грамматики, чтобы всесторонне улучшить навыки слушания, говорения,

чтения и письма учащихся.

Вместе с тем следует признать, что эффективность цифровой трансформации международного образования китайского языка лучше всего могут оценить преподаватели и студенты.

Польза цифровых технологий для преподавателей состоит в том, что они могут реализовать индивидуальный подход к обучению. Используя богатые ресурсы международного образования китайского языка, преподаватели могут преодолеть ограниченные возможности учебников, составить индивидуальные программы обучения для учащихся, приобрести новые учебные материалы с помощью современных информационных технологий и представить дифференцированное содержание по истории, культуре и литературе в электронной форме (картинки, видео, AR, VR). Также цифровые технологии позволяют фиксировать поведение учащихся на каждом этапе обучения. Поскольку результаты наблюдения за учебным поведением студентов постоянно обрабатываются, то можно своевременно корректировать содержание и методы преподавания, то есть «назначать лекарство в соответствии с болезнью».

Польза цифровых технологий для студентов заключается в том, что они могут развивать свои способности к самостоятельному обучению. Цифровые технологии позволяют преодолеть традиционные ограничения во времени и пространстве на занятии. Студенты могут восполнять собственные реальные потребности с помощью мобильных телефонов, планшетов, ноутбуков и других устройств в любое время и в любом месте. Метод микропреподавания создает удобные условия для учебной деятельности студентов в онлайн-режиме, студенты могут использовать фрагментированное время для углубленного изучения определенного пункта знаний или решения сложных задач, просматривая учебные видео и изучая онлайн-ресурсы. Кроме того, с помощью цифровых технологий можно

создать видеозапись занятия, чтобы студенты могли просмотреть и повторить учебный материал, увидеть и услышать свои ошибки (в произношении и грамматике).

Далее, на примере курса «Китайский язык как иностранный», который автор преподавал в Наньчанском университете, проанализируем результаты обучения студентов на онлайн-платформе.

Для сбора эмпирических данных в рамках опытно-экспериментальной работы мы привлекли четыре группы студентов-бакалавров, обучающихся по специальности «Клиническая медицина». В обучении на онлайн-платформе участвовали 227 человек: группа № 1 (66 человек) обучалась четыре семестра в 2020–2022 учебных годах; группа № 2 (56 человек), группа № 3 (53 человек) и группа № 4 (52 человек) обучались в течение одного семестра 2021/22 учебного года. Для сравнительного анализа мы разделили студентов каждой группы на две подгруппы (подгруппа А и подгруппа В) в соответствии с высокими и низкими оценками в каждом семестре: студенты группы № 1, набравшие 80–100 баллов, включены в подгруппу А, студенты, набравшие 0–79 баллов, включены в подгруппу В. Студенты групп № 2, № 3, № 4, которые набрали 70–100 баллов, вклю-

чены в подгруппу А, а те, кто набрал 0–69 баллов – в подгруппу В.

Рейтинговая формула итоговой оценки представляет собой сумму повседневной оценки (20 %), оценки промежуточного экзамена (20 %), оценки итогового экзамена (60 %). При этом повседневная оценка включает следующие элементы: создание видеороликов – 40 %, письменные ответы на вопросы – 30 % и выполнение домашних заданий – 30 %. Работа на онлайн-платформе имела некоторые недостатки (из-за цифрового неравенства регионов), например, некоторые студенты могли только просматривать видеоконтент без возможности комментировать, не было возможности организовать видеоконтроль процедуры экзамена для всех студентов.

На рисунке представлены данные об успеваемости студентов группы № 1 (подгруппа А – 32 чел., подгруппа В – 34 чел.), обучавшихся в первом семестре 2021/2022 учебного года с помощью онлайн-платформы (рис. 2). Группа общей численностью 66 студентов была разделена на две подгруппы в соответствии с итоговыми оценками: студенты, которые набрали 80–100 баллов, были включены в подгруппу А, а студенты, набравшие 0–79 баллов, в подгруппу В.

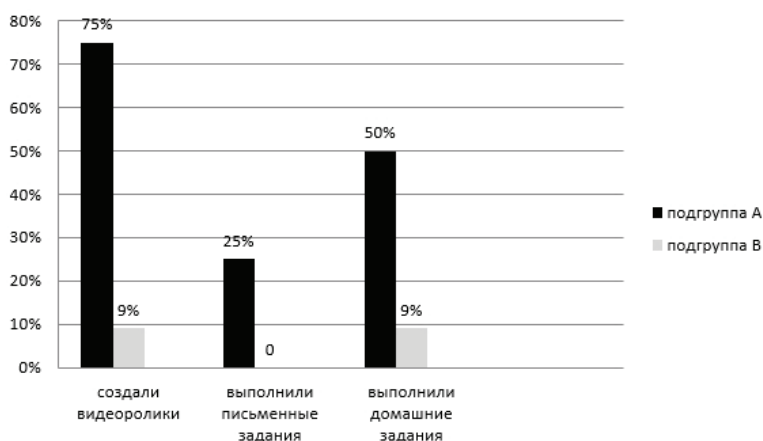


Рис. 2. Данные об успеваемости студентов, обучавшихся в первом семестре 2021/22 уч. года с помощью онлайн-платформы

Количество студентов в подгруппе А, создавших видеоролики, составляет 24 человека (75 %), а количество студентов в подгруппе В – 3 человека (9 %). Кроме того 8 студентов (25 %) подгруппы А выполнили больше половины письменных заданий, в подгруппе В никто из студентов не подготовил полноценные письменные ответы на вопросы.

Количество студентов в подгруппе А, выполнивших домашние задания, составляет 16 человек (50 %), а количество студентов в подгруппе В, выполнивших домашние задания, составляет 3 человека (9 %).

Соответственно студенты подгруппы А показывают более высокие баллы повседневной оценки, а студенты подгруппы В – более низкие, поэтому итоговые оценки студентов подгруппы А были на 26 % выше, чем у студентов подгруппы В.

Во втором семестре 2021/2022 учебного года количество студентов из подгруппы А, выполнивших видеоролики, составило 56 %, в подгруппе В таких студентов не оказалось. Также 23 % студентов подгруппы А выполнили более половины письменных заданий, в подгруппе В с письменными заданиями справились только 9 %. Количество студентов из подгруппы А, выполнивших домашние задания, составило 21 %, в подгруппе В домашние задания в полной мере не смогли выполнить. Соответственно повседневные оценки студентов подгруппы В были на 78 % ниже, чем у студентов подгруппы А, вместе с тем итоговые оценки были ниже только на 17 %.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы мы выявили следующее:

1) существует прямая зависимость между повседневной оценкой и итоговой оценкой, так как студенты с более высокими повседневными оценками лучше справляются с экзаменами (у них они больше мотивация и инициативность в учебе);

2) основной причиной, влияющей на повседневную оценку, являются письменные ответы на вопросы; это значит, что студен-

ты просматривали видеоконтент (как смотрят художественные или развлекательные фильмы), но не изучали его как учебное видео или просто не желали отвечать;

3) если занятия проводятся исключительно в онлайн-режиме, то преподаватель ограничен в правах по руководству и управлению познавательной деятельностью студентов.

Благодаря современным цифровым технологиям, преподаватели могут организовать обмен ресурсами с обучающимися и предоставить разнообразные варианты учебных материалов, в частности, в виде массовых открытых онлайн-курсов, мобильных приложений, виртуальных симуляционных практик. Студенты получают возможность самостоятельно выбрать курсы, повышающие интерес к обучению и эффективность учения, а также подготовиться к занятиям в любое время, просматривать материал в удобном для него темпе столько раз, сколько это необходимо для понимания.

Но цифровые технологии не могут полностью заменить прямое общение между преподавателем и учащимся в конкретной учебной ситуации. Только живой преподаватель может вмешаться в нужный момент и оказать методическую помощь, пояснить сложные вопросы.

Заключение. Цифровые технологии могут усиливать интерактивность в преподавании и обучении, если онлайн-, офлайн- или гибридные формы обучения находятся на службе преподавателя и не создают препятствия для прямого общения со студентами. В процессе использования ресурсов онлайн-платформы необходимо гибко реагировать на потребности студентов, снижать риски удаленного виртуального присутствия на занятиях.

Проведенное исследование позволило выявить принципы применения цифровых технологий в международном образовании китайского языка:

– *принцип дидактической рациональности*, обеспечивающий познавательную де-

тельность, групповой характер взаимодействия обучающихся, ценностно-смысловой и воспитывающий контент заданий;

– *принцип интегративности*, позволяющий сохранять традиционные педагогические ценности, учитывать опыт обучения в период пандемии Covid-19 и перспективные направления цифровой трансформации образования;

– *принцип компетентности*, требующий от преподавателей и студентов готовности грамотно пользоваться гаджетами и приложениями.

Ретроспективный анализ педагогического опыта позволил сформулировать рекомендации для использования цифровых

технологий в международном образовании китайского языка: цифровые технологии должны мотивировать повседневную учебную деятельность студентов, необходимо разрабатывать письменные задания к видеоконтенту, учитывать негативные аспекты онлайн-занятий для руководства и управления познавательной деятельностью студентов.

В долгосрочной перспективе применение цифровых технологий может помочь международному образованию китайского языка выйти на глобальный уровень, чтобы любители китайского языка в разных странах и культурах могли изучать его в режиме погружения.

Список источников

1. 怀进鹏. 数字变革与教育未来——在世界数字教育大会上的主旨演讲 // 中国教育信. – 2023. – № 3.
2. Ван Х., Фэн В. Что такое международное образование китайского языка? [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gmw.cn/xueshu/2021-03/15/content_34688036.htm (дата обращения: 03.08.2024).
3. 李泉, 陈天琦. 论新时代对外汉语教学的“大学科化”之路 // 语言文字应用. – 2020. – № 02. – С. 79–88.
4. 李泉. 再论汉语国际化规划[J]. 语言教育. – 2021. – № 9(04). – С. 77–84.
5. 李 Ц. Преподавание китайского языка как иностранного: сорок лет построения дисциплины – достижения и тенденции, проблемы и проектирование на высшем уровне // Международное образование китайского языка (китайский и английский языки). – 2018. – № 3(04). – С. 3–17.
6. 李 Ц., Сунь И. Новые идеи для преподавания китайской культуры: локализация содержания и методы повествования // Language and Literature Application. – 2023. – № 01. – С. 33–44. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.2023.01.002.
7. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Перспективные обучающие технологии: дидактический аспект // Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 3–10.
8. Ма Ж., Сюй Ц. Лингвистический интеллект, способствующий международному образованию китайского языка: реалии и перспективы // Международное образование китайского языка (китайский и английский языки). – 2023. – № 8(02). – С. 43–52.
9. Цюй Ф., Дин А. Цифровая трансформация международного образования китайского языка: понятие, особенность и путь // Журнал Юньнаньского педагогического университета (преподавание и исследование китайского языка как иностранного). – 2023. – № 21(05). – С. 1–9.
10. Инь Т., Хуо В. Формы цифровой реализации международного образования китайского языка // Китайский журнал мультимедийного и онлайн-обучения (первая декада месяца). – 2022. – № 08. – С. 45–49.
11. Ван В. Влияние и отражение технологий искусственного интеллекта, подобная ChatGPT, на международное образование китайского языка в перспективе оцифровки образования // Китайская культура иероглифов. – 2024. – № 07. – С. 79–81.
12. Ян Ю. Концепция и путь реализации мультимедийного словаря «JUZIChinese» // Исследование языковой стратегии. – 2024. – № 9(03). – С. 61–72.
13. Панина С. В., Алексеева Е. Е. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – № 3 (27). – С. 21–29.

14. Дигтяр О. Ю. Применение цифрового обучения на примере использования временных VR-технологий в рамках обучения

студентов иностранному языку: перспективы и тенденции развития // МНКО. – 2024. – № 3 (106). – С. 74–76.

References

1. Huai, J., 2023. Digital transformation and the future of education – keynote speech at the World Conference on Digital Education. China education informatization, no. 3. (In Chin.)
2. Wang, H., Feng, W. What is international Chinese language education? [online]. Available at: https://www.gmw.cn/xueshu/2021-03/15/content_34688036.htm (accessed: 03.08.2024). (In Russ.)
3. Li Q., Chen T., 2020. On the Road of “Great Disciplinization” in Teaching Chinese as a Foreign Language in the New Era. Language and Literature Application, no. 02, pp. 79–88. (In Chin.)
4. Li Q., 2021. Revisiting the planning of Chinese language internationalization. Language Education, no. 9(04), pp. 77–84. (In Chin.)
5. Li Q., 2018. Teaching Chinese as a foreign language: forty years of discipline construction – achievements and trends, challenges and top-level design. International Chinese Language Education (Chinese and English), no. 3 (04), pp. 3–17 (In Russ.)
6. Li Q., Sun Y., 2023. New ideas for teaching Chinese culture: content localization and narrative methods. Language and Literature Application, no. 01, pp. 33–44. DOI: 10.16499/j.cnki.1003-5397.2023.01.002 (In Russ.)
7. Ivanova, E. O., Osmolovskaya, I. M., 2017. Perspective learning technologies: didactic aspect. Pedagogy, no. 1, pp. 3–10. (In Russ.)
8. Ma R., Xu J., 2023. Linguistic intelligence promoting international Chinese language education: realities and prospects. International Chi-

nese language education (Chinese and English), no. 8 (02), pp. 43–52 (In Russ.)

9. Qu F., Ding A., 2023. Digital transformation of international Chinese language education: concept, feature and path. Journal of Yunnan University of Education (teaching and research of Chinese as a foreign language), no. 21 (05), pp. 1–9 (In Russ.)

10. Yin, T., Huo, W., 2022. Forms of digital realization of international Chinese language education. Chinese journal of multimedia and online learning (first decade of the month), no. 08, pp. 45–49. (In Russ.)

11. Wang W., 2024. Impact and reflection of artificial intelligence technology like ChatGPT on international Chinese language education in the perspective of digitization of education. Chinese Character Culture, no. 07, pp. 79–81 (In Russ.)

12. Yang, Y., 2024. The concept and realization way of JUZI Chinese multimedia dictionary. Language strategy research, no. 9 (03), pp. 61–72 (In Russ.)

13. Panina, S. V., Alekseeva, E. E., 2022. Teaching Chinese language in universities through digital instruments. Vestnik of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy, no. 3 (27), pp. 21–29 (In Russ.)

14. Digtyar, O. Yu., 2024. Application of digital learning by the example of using modern VR technologies in the framework of teaching students a foreign language: prospects and trends of development. MNCO, no. 3 (106), pp. 74–76. (In Russ.)

Информация об авторе

Лю Вэйжань, аспирант кафедры общей педагогики, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, liuweiran126@126.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9191-091X>, Улан-Удэ, Россия

Information about the author

Liu Weiran, postgraduate student of the Department of General Pedagogy, Dorzhi Banzarov State University, liuweiran126@126.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9191-091X>, Ulan-Ude, Russia

Статья поступила в редакцию 10.11.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 10.11.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.09

Технологии формирования поликультурного качества личности будущего педагога

Фетисов Александр Сергеевич¹, Шевцова Мария Александровна¹

¹ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Аннотация. В статье осуществлен ретроспективный анализ понятия «педагогическая технология». Дана типология современных педагогических технологий, формирующих профессионально важные качества личности будущего педагога в педагогическом вузе, среди которых технологии обучения; технологии работы, накопления и систематизации информации; технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса; экспертно-оценочные технологии. Теоретически обосновано использование контекстно-сетевых технологий и личностно-развивающих ситуаций для формирования поликультурного качества личности будущего педагога как профессионально важного.

Целью статьи является ретроспективный анализ понятия «педагогическая технология» и обоснование эффективности использования контекстно-сетевой технологии и технологии личностно-развивающей ситуации как современных образовательных технологий формирования поликультурного качества личности будущего педагога в педагогическом вузе.

Методология исследования базируется на изучении общих подходов к формированию профессионально важных качеств личности педагога в целом и формированию поликультурного качества личности будущего педагога в частности, а также на рассмотрении ведущих концепций с целью выбора актуальных педагогических технологий формирования поликультурного качества личности будущего учителя. Теоретический метод исследования является основным и включает анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, интерпретацию данных.

В заключении делается вывод о том, что «педагогическая технология» не является статичным элементом, а отвечает изменениям, происходящим в современном обществе и образовании. Сегодня технологией может стать средство, форма, метод, прием, если является алгоритмичным способом взаимодействия всех субъектов, вовлеченных в образовательный процесс, на основе оптимальных условий обучения и воспитания, характеризующийся со стороны педагога осознанным выбором эффективных приемов для усвоения знаний и формирования компетенций обучающихся. Теоретически обосновано использование контекстно-сетевой технологии и личностно-развивающей ситуации поликультурной медиации для формирования поликультурного качества личности будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая технология; поликультурное качество личности педагога; типология педагогических технологий; контекстно-сетевая технология; личностно-развивающая ситуация поликультурной медиации

Для цитирования: Фетисов А. С., Шевцова М. А. Технологии формирования поликультурного качества личности будущего педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.09>

The Technologies for Developing Multicultural Qualities in the Personality of the Future Teacher

Alexander S. Fetisov¹, Maria A. Shevtsova¹

¹ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Abstract. The article presents a retrospective analysis of the concept of “pedagogical technology”. The typology of modern pedagogical technologies that form professionally important personality qualities of a future teacher at a pedagogical university is given, among which: teaching technologies; technologies for working with, accumulating and systematizing information; technologies for actualizing the potential of participants in the educational process; expert assessment technologies; ICT technologies. The use of contextual-network technologies and personally developing situations for forming the multicultural personality quality of a future teacher as a professionally important trait is theoretically justified.

The purpose of the article is a retrospective analysis of the concept of “pedagogical technology” and justification of the effectiveness of using contextual-network technology and technology of personally developing situation as modern educational technologies for the formation of a multicultural personality quality of a future teacher in a pedagogical university.

The methodology is based on the study of general approaches to the formation of professionally important qualities of a teacher’s personality in general and the formation of a multicultural personality quality of a future teacher in particular, as well as on the consideration of leading concepts in order to select relevant pedagogical technologies for the formation of a multicultural personality quality of a future teacher. The theoretical research method is the main one and includes an analysis of the literature on the research problem, synthesis, generalization, and interpretation of data.

In conclusion, it is noted that “pedagogical technology” is not a static element, but responds to the changes taking place in modern society and education. Today, technology can become a means, form, method, technique, if it is an algorithmic way of interaction of all subjects involved in the educational process, based on optimal teaching and upbringing conditions, characterized by a conscious choice of effective methods on the part of the teacher for the assimilation of knowledge and the formation of competencies of students. The use of contextual-network technology and the personally developing situation of multicultural mediation for the formation of the multicultural personality quality of future teachers is theoretically justified.

Keywords: pedagogical technology; multicultural quality of the teacher’s personality; typology of pedagogical technologies; contextual network technology; personally developing situation of multicultural mediation

For citation: Fetisov, A. S., Shevtsova, M. A., 2025. The technologies for developing multicultural qualities in the personality of the future teacher. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.09>

Введение, постановка проблемы. В условиях многокультурного мира и полиэтнического общества неотъемлемой частью педагогической культуры в образовании становится поликультурность как профессионально важное качество личности педагога. Социальный заказ на формирование такого качества будущего учителя

обусловлен причиной конфликтов, вызванных нежеланием взаимодействовать с представителями иных национальностей и конфессий; неприятием друг друга лиц, принадлежащим разным социальным группам; непониманием поколений «отцов и детей». Профессиональная подготовка к межкультурной интеграции и коммуни-

кации в поликультурном обществе сегодня особенно значима для будущих педагогов, которым предстоит осуществлять бесконфликтное взаимодействие и общение со всеми участниками учебно-воспитательного процесса: студенты, преподаватели, кураторы, администрация, школьники, учителя, законные представители обучающихся. Так, будущему учителю следует быть компетентным в вопросах организации конструктивного общения, связанного с минимизацией недопонимания и негативного восприятия культурных различий, на основе владения современными образовательными технологиями. Одним из ключевых инструментов решения проблемы могут стать контекстно-сетевые технологии и технологии личностно-развивающей ситуации для формирования поликультурного качества личности будущего педагога на основе воспитания социокультурных ценностей в условиях укрепления гражданского единства и межнационального согласия, обеспечения поддержки этнокультурного и языкового многообразия РФ, недопущения дискриминации и конфликтов по признаку национальной, социальной, расовой, религиозной принадлежности.

Методология и методы исследования.

Вопросы формирования поликультурной компетентности в профессиональной подготовке отражены в исследованиях Ю. В. Агранат, Т. Ю. Гурьяновой, М. В. Дюжаковой, О. В. Еремкиной, Н. А. Лазарева, Е. А. Нечаевой, Н. Н. Руденко, Л. П. Халяпиной, Л. П. Цыбульской, С. А. Хазовой, Ф. Р. Хатит и др., где разработаны компонентный состав поликультурной компетентности (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностьно-поведенческий), содержание поликультурной компетентности педагогов, куда входят толерантность, эмпатия, конфликтоустойчивость, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, диалогичность, критическое и творческое мышление как важные качества поликультурной личности; отобран диагностический

инструментарий по выявлению уровня сформированности каждого из этих качеств; предложены условия формирования поликультурной компетентности. В работе С. А. Хазовой, Ф. Р. Хатит дано определение понятию «поликультурная компетентность педагога» – «интегративное личностно-профессиональное качество, обуславливающее его способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся» [1]. Это значимо, но без приобретения личностного поликультурного опыта данное качество не сможет стать личностно значимым и ценным в профессиональном становлении педагога, ведь оно, по мнению М. В. Дюжаковой, понимается как «интегральная характеристика, определяющая способность или умение решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей» [2, с. 143].

Использование традиционных технологий и информационных образовательных ресурсов, современных информационно-телекоммуникационных средств и ИКТ-технологий для формирования профессионально важных качеств личности педагога исследуется в работах А. Г. Асмолова, С. И. Заир-Бека, Н. В. Бордовской, М. Ю. Бухаркиной, Е. С. Полат, П. В. Сысоева. Вместе с тем в имеющихся исследованиях не получила достаточно полного отображения ситуация качественного изменения поликультурного качества личности будущих педагогов в системе профессионального образования, обусловленной поликультурным взаимодействием с представителями

разнообразных социальных страт в информационно-образовательной среде педагогического вуза при параллельном использовании традиционных и современных средств обучения.

Концепция контекстного обучения А. А. Вербицкого раскрывает ведущее условие формирования компетентности будущего педагога через контекстность, что находит свое отражение в контекстно-сетевых технологиях формирования профессионально важных качеств педагога, которые позволяют смоделировать общекультурное, предметное, социальное содержание жизнедеятельности подрастающих учителей на основе гармоничного сочетания современных педагогических и цифровых технологий.

Концепция личностно развивающего образования В. В. Серикова, отражающая целевые, содержательные и процессуальные характеристики образовательного процесса, обеспечивает формирование различных видов личностного опыта будущего педагога, в нашем случае опыта поликультурного качества личности. Опыт проигрывания смоделированных личностно-развивающих ситуаций способствует формированию поликультурного опыта личности будущих педагогов в разнообразии мировоззренческих моделей, стилей жизни, образов поведения.

Основными методами исследования послужили теоретические, такие как: анализ, синтез, сравнение, конкретизация для раскрытия теоретико-методологических основ использования контекстно-сетевых технологий и личностно-развивающих ситуаций с целью формирования поликультурного качества личности педагога.

Результаты исследования. Обсуждение. Обратимся к понятию «технология», которое образовалось от греческого слова *techné* – искусство, мастерство, умения и *logos* – знание, наука, и является «совокупностью форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого про-

цесса» [3, с. 787].

Идеи технологизации мы находим у Я. А. Коменского: «Можно и нужно каждого учителя научить пользоваться педагогическим инструментарием, только при этом условии его работа будет высоко-результативной, а место учителя – самым лучшим местом под солнцем.....Школа – “живая типография”, которая “печатает” людей. Учитель в учебном процессе пользуется такими же средствами для воспитания, обучения юношей, какими пользуются типографские работники, создавая книгу» [4, с. 285]; у И. Г. Песталоцци, который утверждал, что он создал «механизм» образования, «опираясь на который каждый подготовленный учитель может воспитать любого ученика»; у А. С. Макаренко, который писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось на технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди», именно поэтому «у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [5, с. 406].

Впервые термин «педагогическая технология» как «способ нахождения оптимальных путей преобразования жизни упомянут в 20-х гг. XX в. в работах по педологии, основанных на трудах по рефлексологии» (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, А. А. Ухтомский, С. Т. Шацкий) [6, с. 59]. Термин «педагогическая техника» распространяется в 30-е гг. XX в. как «совокупность приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий». Сегодня мы знаем, что «педагогическая техника является частью педагогической технологии, и что без этого слагаемого нет смысла в педагогической технологии» [7].

Далее технологизация образовательного процесса была связана с применением технических средств в обучении в связи

с появлением аудиовизуального и аудилингвального метода обучения в США и странах Западной Европы в начале 40-х гг. прошлого столетия, позже в середине 50-х – с развитием программированного обучения, предложенного в 1954 г. Б. Скиннером, а впоследствии дополненного Н. Краудером. С приходом 60-х гг. данное понятие расширило свое содержание и к нему стали относить все, что связано с совершенствованием образовательного процесса.

В отечественной педагогике термин «педагогическая технология» не признавался до 1971 г., по утверждению В. М. Боголюбова. «Лишь в последней четверти XX в. педагогическую технологию стали приравнивать системе средств, методов организации учебно-воспитательного процесса через применение системного знания для решения практических задач и использование в учебном процессе технических устройств» (Т. А. Ильина, Л. П. Прессман, С. Г. Шаповаленко) [8, с. 19].

Несмотря на широкое распространение термина за рубежом, «педагогическая технология» не имеет достаточно строгого определения в отечественной педагогической литературе конца XX – начала XXI в., наблюдаются различные толкования в определении педагогической технологии у В. П. Беспалько, А. А. Вербицкого, М. В. Кларина, В. И. Лещинского, А. М. Новикова, Г. К. Селевко, В. А. Сластенина, Т. И. Шамовой, Н. Е. Щурковой, И. С. Якиманской, А. М. Новиковой и др. Приведем в качестве примера некоторые из них.

Педагогическая технология по В. П. Беспалько – это «система, в которой последовательно воплощается на практике заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс» [9]; по М. В. Кларину – «системность и конструирование учебного процесса, гарантирующие достижение поставленных целей» [10]; по Н. Е. Щурковой – «сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей, целая область профессио-

нальной подготовки педагога, связанная с его творчеством и мастерством» [7]; по В. А. Сластенину – «последовательная, взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [5]; по В. И. Лещинскому – «процесс изготовления чего-то, точнее – алгоритм шагов, действий, приводящий к нужному результату» [11, с. 11].

Для нашего исследования близки позиции, которые связывают педагогическую и психологическую составляющие образовательно-воспитывающих взаимодействий субъектов учебного процесса. Так, согласно А. А. Вербицкому, «педагогическая технология – это реализованный на практике проект взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, разрабатываемый и осуществляемый в соответствии с закономерностями познавательной деятельности человека и педагогической деятельности учителя, преподавателя, а также с учетом логики развертывания научного знания и логики его использования в качестве ориентировочной основы будущей практически-профессиональной деятельности» [12, с. 191].

За последние двадцать лет отечественная педагогическая наука сделала большой шаг вперед в области типологии педагогических технологий, которые широко используются в педагогическом вузе с целью формирования необходимых компетенций будущих учителей, соответствующих профессионально важных качеств личности педагога, в том числе и поликультурной компетентности. Выбор соответствующих технологий, которые отвечают этапам формирования поликультурной компетентности, является одним из значимых условий ее становления и развития.

Технологии работы с информацией направлены на развитие когнитивного компонента поликультурной компетент-

ности: технологии развития творческого и критического мышления на основе сенсорной полимодальности и информационного шума через приемы визуализации мышления и креативной записи (кластер (cluster-method), ментальная карта (mind map); диаграмма Исикавы (fish bone); синквейн (cinquain), кроссенс (cross sense) и др.; технология портфолио как технология накопления и систематизации информации (Н. В., Бордовская, М. Ю. Бухаркина, С. И. Заир-Бек, Ю. Н. Кулюткин, Е. С. Полат и др.)).

Технологии обучения формируют мотивационно-ценностный компонент поликультурной компетентности: технология обучения в сотрудничестве на основе учебной кооперации; технология дискуссии и ее виды (6 шляп мышления, дебаты, аквариумы, круглые столы); игровые технологии (ролевые, деловые); технология ситуационного анализа (кейсы), контекстная технология; технология междисциплинарного предметно-интегрированного обучения (М. Ю. Бухаркина, А. А. Вербицкий, Е. С. Полат, П. В. Сысоев, И. П. Твердохлебова и др.).

Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса направлены на развитие деятельностно-поведенческого компонента поликультурной компетентности: технология «микропреподавания» через учебные практико-ориентированные ситуации, кейсы и др. (Н. В. Бордовская, Г. С. Трофимова и др.).

Уровень сформированности искомого качества возможно измерить с помощью *экспертно-оценочных технологий*: проектно-исследовательская технология, демотехнология и др. (С. П. Волохов, О. В. Воронушкина, В. В. Гузеев, Е. С. Полат и др.).

В свете современного многокультурного образования на первый план выходят не столько знания о культурах, сколько умения взаимодействовать и сотрудничать в группах различного состава

и отношения, навыки и знания, необходимые для общения «при взаимодействии через различия», умения социализации и работы в качестве представителей разнообразных обществ. Рассмотрим подробнее те технологии, которые формируют навыки конструктивного поведения и бесконфликтного общения в первую очередь, поэтапно влияя на все компоненты поликультурной компетентности.

Контекстно-сетевая технология «является интегративным единством потенциала контекстного обучения и сетевого взаимодействия». Данная интеграция возможна на основе учета «теории деятельности, посредством которой усваивается социально-культурный опыт страны и мира; психологической и педагогической категории «контекст», который выполняет смыслообразующую функцию – обеспечивает перевод учебной информации в личностные смыслы обучающихся» [13].

Механизмами реализации данной технологии выступают многие перечисленные выше педагогические инновации, среди которых: формы контекстного образования (проблемная лекция, деловая игра, метод проектов и др.); средства цифровой грамотности (планшеты, смартфоны, ноутбуки, компьютеры и др.); технологии визуальной коммуникации (мультимедийные презентации, тренажеры, интерактивные схемы и др.); средства сетевого взаимодействия (виртуальные доски, вебинары, видео/телеконференции, цифровое портфолио и др.); игровые образовательные технологии (деловая/ролевая игра, кейс-технологии, web-квест и др.). С помощью сетевого взаимодействия субъекты образовательного пространства имеют возможность осваивать образовательные программы и опыт различного типа образовательных организаций. Всем представителям разнообразных социальных страт гарантированы «доступность, вариативность, открытость, технологичность современного профессионального образования на основе горизон-

тальных и вертикальных способов сетевого взаимодействия» [14].

Ключевая идея концепции личностно-развивающего образования состоит в «рассмотрении развития способностей воспитанника к реализации собственно личностных функций (избирательных, рефлексивных, смыслообразующих, функции нравственной регуляции своего поведения и др.) как специальной цели образования. В качестве средства достижения этой цели предлагается создание педагогической ситуации, востребующей проявления и развития личности». В. В. Сериков говорит о «лично-утверждающей ситуации, личностной ситуации, лично-образующей ситуации, *лично-развивающей ситуации*, которые способствуют развитию личности и ее функций» [15; 16]. Суть термина остается неизменной, несмотря на многообразие трактовок – один из центральных моментов личностно-развивающего обучения, механизм его реализации, который рассчитан на то, чтобы затронуть личностные структуры сознания, личностный опыт обучающегося.

В качестве психологического основания формирования личностного опыта выходит субъективное переживание, вызванное неким событием, личностно значимым явлением, встречей с иной личностью, «общение с которой деформирует стереотипы мышления и поведения, рождает новый взгляд на самого себя». Так, разработаны несколько видов личностно-развивающих ситуаций: «ситуация “открытия самого себя”, ситуация “принятия нового смысла”, ситуация “самоопределения”, ситуация “переживания и преодоления собственных ошибок”, ситуация “планирование будущего”» [16].

Вместе с вышеназванными ситуационно-событийными технологиями мы предлагаем *ситуацию поликультурной медиации*, направленную на формирование поликультурного опыта. Требование к умению бесконфликтного взаимодействия и медиации

сегодня закреплено в обновленных нормативных документах. Планируемый результат такой ситуации – сформированное качество поликультурной личности будущего педагога на основе использования знаний о медиации как средства предотвращения конфликтов и недопонимания между участниками. Соответственно мы обозначаем механизмы реализации ситуации через «диалоги на жизненно важные темы, имитационные и ролевые игры, поведенческие коллизии, требующие выбора и принятия решения, проявление эмпатии к ученику и психологическая поддержка его, побуждение к волевому усилию и поступку и др.» [16]; алгоритмы действий: мотивационно-организационные, содержательно-деятельностные, рефлексивно-оценочные, ведущие к этому результату; создаем условия, способствующие саморазвитию личности молодого учителя и развитию его профессионально важных и личностных качеств, таких как жизнестойкость, конфликтостойчивость, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, диалогичность, критическое и творческое мышление.

Данная технология комбинирует в себе становление трех сторон личностного опыта.

1. Социальный опыт, который не зависит от выбранной профессии современного человека. Поликультурность как социальное качество обеспечивает способность человека «ориентироваться и адекватно воспринимать различные сферы социальной действительности, гармонизирует внутренний мир личности и ее отношения с обществом».

2. Предметный опыт, содержание которого составляют базовые знания, «связанные с наличием и сущностью межкультурных различий. На основе этих знаний формируется чувствительность и ценностное, уважительное отношение к культурным различиям, осознание уникальности культур, терпимость и позитивное отношение к необычному поведению и мышлению, отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур и т. д.». Такой опыт можно назвать

междисциплинарным, т. к. он востребует знания психологии, социологии, конфликтологии, когнитивной лингвистики.

3. Психологический опыт, учитывающий «знание и учет психологических особенностей восприятия и поведения личности, обусловленных ее культурной принадлежностью» [1].

Именно интеграция всех видов опыта реализуется в ситуации поликультурной медиации, которая учит совершать коммуникативное посредничество, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в разных коллективах, осваивать основные социальные роли с позиции диалога культур. Интеграция достигается за счет использования базовой технологии и ее механизмов [17].

Среди ситуаций поликультурной медиации мы выделяем ситуации «выхода чувств», «эмоционального возмещения», «авторитетного третьего», «обнаженной агрессии», «принудительного слушания оппонента», «обмена позициями», «взгляда со стороны», «расширения духовного горизонта» при взаимодействии «родитель – ребенок», «взрослый – подросток», «этнос – этнос», «субкультура – культура», «мужчина – женщина», «руководитель – подчиненный» и т. д. [18; 19].

Такие ситуации, также как и контекстно-сетевые, включают в себя использование дополнительных механизмов, обеспечивающих эффективное формирование у студентов педагогического вуза системы социальных и профессиональных поликультурных знаний и умений, развитие ценностной мотивации к поликультурному взаимодействию, становления социального и профессионального опыта межкультурной коммуникации и поликультурного воспитания.

Заключение. Таким образом, главным средством формирования профессионально важных качеств личности будущего педагога являются педагогические технологии. Ретроспективный анализ понятия

показал, что «педагогическая технология» не является статичным элементом, а отвечает изменениям, происходящим в обществе и образовании. Сегодня технологией может стать средство, форма, метод, прием, если является алгоритмичным способом взаимодействия всех субъектов, вовлеченных в образовательный процесс, на основе оптимальных условий обучения и воспитания, характеризующийся со стороны педагога осознанным выбором эффективных приемов для усвоения знаний и формирования компетенций обучающихся.

Теоретически обосновано использование контекстно-сетевой технологии и личностно-развивающей ситуации поликультурной медиации для формирования поликультурного качества личности будущих педагогов, требующих опыта толерантности, диалогичности, эмпатии, конфликтоустойчивости, эмоционального интеллекта, когнитивной гибкости с использованием следующих инструментов: игровые технологии (ролевые, деловые); технологии ситуационного анализа (кейсы); технологии развития творческого и критического мышления на основе сенсорной полимодальности и информационного шума через когнитивные схемы и приемы визуализации мышления и креативной записи, технологии портфолио и проектно-исследовательские как изучение, накопление и систематизации поликультурной информации. Благодаря этим механизмам возможен перевод учебной информации в личностные смыслы будущих педагогов. Поликультурный опыт педагога должен быть весомее, чем у представителей иных профессий, т. к. будущие учителя не только функционируют в информационно-образовательной среде педагогического вуза, но и взаимодействуют с ее представителями, будучи активными посредниками идей культурного многообразия, осуществляя поликультурное воспитание подрастающего поколения.

Список источников

1. *Хазова С. А., Хатит Ф. Р.* Поликультурная компетентность педагога: монография. – Майкоп: ЭлИТ, 2015. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014>
2. *Дюжакова М. В.* Поликультурное образование в контексте миграционных процессов: монография. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – 172 с.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
4. *Смолкин А. А.* Ретроспективный анализ педагогической технологии в образовании // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 19 ноября 2020 года). Часть 2. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020. – С. 284–287.
5. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
6. *Бен И., Шнайдер И.* Продуктивное обучение, слагаемое системы // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 59–69.
7. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050711 (031300) – социальная педагогика; 050701 (033400) – педагогика. – 2-е изд., доп. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 255 с.
8. *Боголюбов В. М.* Введение в педагогическую технологию. – Пятигорск: ПУ, 1996. – 233 с.
9. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
10. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 75 с.
11. *Лецинский В. И.* Педагогическая технология личностной ориентации. – Воронеж: изд-во им. Е. А. Болховитинова, 2001. – 157 с.
12. *Вербицкий А. А.* Теория и технология контекстного образования: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
13. *Вербицкий А. А., Комарова Э. П., Бакленева С. А., Фетисов А. С.* Профессионально-предметное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии // Язык и культура. – 2020. – № 52. – С. 123–139.
14. *Фетисов А. С.* Контекстно-сетевая технология как средство формирования профессиональных качеств педагогов в системе повышения квалификации // Векторы развития контекстного образования: коллективная монография. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2022. – С. 84–92.
15. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
16. *Сериков В. В.* Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. – 2018. – № 2. – С. 11–21.
17. *Raja R., Nagasubramani P. S.* Impact of modern technology in education // Journal of Applied and Advanced Research. – 2018. – № 3 (Suppl. 1). – P. 33–35. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/325086709> (дата обращения: 30.09.2024).
18. *Воспитанник И. В., Есликова Е. В., Мартынова А. В.* Подготовка медиаторов для образовательных организаций Ленинградской области: учебно-методическое пособие. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛЮИРО», 2019. – 108 с.
19. *Jason, Leonard A.* Cultural Diversity and Conflict Resolution: Best Practices in Multicultural Societies // Global International Journal of Innovative Research. – 2023. – P. 15–22. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/377348171> (дата обращения: 30.09.2024).

References

1. Khazova, S. A., Khatit, F. R., 2015. Multicultural competence of a teacher: a monograph. – Maikop: Elite Publ. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014> (accessed 30.09.2024). (In Russ.)
2. Dyuzhakova, M. V., 2022. Multicultural education in the context of migration processes: a monograph. Voronezh: Voronezh State Pedagog-

ical University Publ., 172 p.

3. Rapatsevich, E. S., comp., 2001. Modern dictionary of pedagogy. Minsk: Russkoe slovo Publ., 928 p. (In Russ.)

4. Smolkin, A. A., 2020. A retrospective analysis of pedagogical technology in education. Directions and prospects for the development of education in military institutes of the National Guard of the Russian Federation: collection of scientific articles of the XII Interuniversity Scientific and Practical Conference with International participation (Novosibirsk, November 19, 2020). Part 2. Novosibirsk: Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, pp. 284–287.

5. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyarov, E. N.; Slastenin, V. A., ed., 2004. Pedagogy: Textbook for students. higher education. Institutions, 3rd ed. Moscow: Academy Publ., 576 p. (In Russ.)

6. Ben, I., Schneider, I., 2000. Productive learning, a component of the system. School technologies, no. 3, pp. 59–69. (In Russ.)

7. Shchurkova, N. E., 2005. Pedagogical technology: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialties 050711 (031300) – social pedagogy; 050701 (033400) – pedagogy, 2nd ed., supplement. Moscow: Pedagogical Institute of Russia Publ., 255 p. (In Russ.)

8. Bogolyubov, V. M., 1996. Introduction to pedagogical technology. Pyatigorsk: PU Publ., 233 p. (In Russ.)

9. Bespalko, V. P., 1989. The components of pedagogical technology. Moscow: Pedagogy Publ., 192 p. (In Russ.)

10. Klarin, M. V., 1989. Pedagogical technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 75 p. (In Russ.)

11. Leshchinsky, V. I., 2001. Pedagogical technology of personal orientation. Voronezh: Publishing house named after E. A. Bolkhovitinov Publ.,

157 p. (In Russ.)

12. Verbitsky, A. A., 2017. Theory and technology of contextual education: a textbook. Moscow: MPSU Publ., 268 p. (In Russ.)

13. Verbitsky, A. A., Komarova, E. P., Baklenova, S. A., Fetisov, A. S., 2020. Professional and subject development of a teacher based on contextual network technology. Language and culture, no. 52, pp. 123–139. (In Russ.)

14. Fetisov, A. S., 2022. Contextual network technology as a means of forming professional qualities of teachers in the professional development system. Vectors of development of contextual education: a collective monograph. Voronezh: Scientific Book Publishing and Printing Center, pp. 84–92. (In Russ.)

15. Serikov, V. V., 1999. Education and personality. Theory and practice of pedagogical systems design. Moscow: Logos Publishing Corporation, 272 p. (In Russ.)

16. Serikov, V. V., 2018. The experience of the scientific and pedagogical school of personal development education. Bulletin of the Voronezh State University. Series: Law, no. 2, pp. 11–21. (In Russ.)

17. Raja, R., Nagasubramani, P. S., 2018. Impact of modern technology in education. Journal of Applied and Advanced Research, no. 3 (Suppl. 1), pp. 33–35. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/325086709> (accessed 30.09.2024).

18. Pupil, I. V., Eslikova, E. V., Martynova, A. V., 2019. Training of mediators for educational organizations of the Leningrad region: an educational and methodological guide. St. Petersburg: GAOU DPO “LOIRO”, 108 p. (In Russ.)

19. Jason, Leonard A., 2023. Cultural Diversity and Conflict Resolution: Best Practices in Multicultural Societies. Global International Journal of Innovative Research, pp. 15–22. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/377348171> (accessed 30.09.2024).

Информация об авторах

А. С. Фетисов, доктор педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, asfet-2011@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6317-5524>, Воронеж, Россия

М. А. Шевцова, кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, shvmar@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1620-6639>, Воронеж, Россия

Information about the authors

Alexander S. Fetisov, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Voronezh State Pedagogical University, asfet-2011@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6317-5524>, Voronezh, Russia

Maria A. Shevtsova, Cand. Sci. (Pedag.) Assoc. Prof., Voronezh State Pedagogical University, shevmar@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1620-6639>, Voronezh, Russia

Статья поступила в редакцию 25.11.2024

Одобрена после рецензирования 25.01.2025

Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 25.11.2024

Approved after reviewing 25.01.2025

Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.10

Обучение иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов – будущих учителей английского языка в цифровой образовательной среде педагогического вуза

Шепшинская Инна Михайловна¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов – будущих учителей английского языка в цифровой образовательной среде педагогического вуза.

Целью исследования является создание и представление структурно-содержательной модели цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа, в которой с помощью целой системы цифровых методов, технологий и средств обучения моделируются коммуникативные, аксиологические, пространственные, временные, психологические контексты профессиональной деятельности студентов – будущих учителей английского языка

Методологической базой исследования является анализ и обобщение теоретических положений компетентностного, контекстного (А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, О. И. Щербакова), средового (С. В. Кривых, Т. Н. Носкова, С. В. Тарасов) подходов. Метод моделирования применялся как общенаучный метод представления результатов исследования.

Новизна исследования заключается в том, что в терминологический аппарат педагогической науки вводится понятие «цифровая образовательная среда коммуникативно-контекстного типа», выявляются ее структурные компоненты. Делается вывод о том, что содержание обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации будущих учителей английского языка в цифровой образовательной среде коммуникативно-контекстного типа представлено в цифровых учебных средах контекстного типа. Минимальными дидактическими единицами, с помощью которых осуществляется представление содержания иноязычной профессионально-коммуникативной подготовки студентов в цифровых учебных средах контекстного типа, является коммуникативная ситуация педагогического дискурса учителя английского языка или ее фрагмент.

Результаты исследования. Представлена и описана модель цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа, в которой с помощью целой системы цифровых информационных ресурсов и методов контекстного обучения осуществляется формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности у студентов – будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда; учебные среды контекстного типа; методы контекстного обучения в цифровой образовательной среде; иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность

Для цитирования: Шепшинская И. М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов – будущих учителей английского языка в цифровой образовательной среде педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 104–115. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.10>

Teaching Foreign Language Professionally Oriented Communication to Students – Future Teachers of the English Language in the Digital Educational Environment of a Pedagogical University

Inna M. Shepshinskaya¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching foreign language professionally oriented communication to students – future teachers of the English language in the digital educational environment of a pedagogical university.

The purpose of the research is to create and present the structural model of a digital educational environment of a communicative-contextual type, in which with the help of digital teaching methods, technologies and digital teaching tools, the communicative contexts of the future professional activity of students – future foreign language teachers are modeled.

The methodology of the research is presented with the help of such research methods as analysis and generalization of theoretical positions of competence-based, contextual (A. A. Verbitsky, V. G. Kalashnikov, O. I. Shcherbakova), environmental (S. V. Krivikh, T. N. Noskova, S. V. Tarasov) approaches. The modeling method was used as a general scientific method for presentation of the research results.

The novelty of the research. The author of the article introduces the term «digital educational environment of a communicative-contextual type», gives its definition and describes the components of this environment. It is concluded that the content of professionally oriented communicative training of students – future English language teachers in a digital educational environment of a communicative-contextual type is presented in digital learning environments of a contextual type. The minimal didactic units of the content of a foreign language professionally oriented communicative training are presented to students in digital learning environments with the help of communicative situations of a pedagogical discourse of an English language teacher.

The results of the study. A model of a digital educational environment of a communicative-contextual type is presented and described. In this digital educational environment with the help of the whole system of digital information resources and methods of contextual learning, foreign language professional communicative competency of students – future English language teachers is formed.

Keywords: digital educational environment; digital learning environments of a contextual type; methods of contextual teaching; professional communication competency

For citation: Shepshinskaya, I. M., 2025. Teaching foreign language professionally oriented communication to students – future teachers of the English language in the digital educational environment of a pedagogical university. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 104–115. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.10>

Введение. Постановка проблемы. В настоящее время профессиональная подготовка студентов в образовательной среде педагогического вуза претерпевает значительные изменения, связанные с процессом цифровой трансформации образования. О. В. Ванновская под термином «цифровая трансформация образования» понимает «... процесс системного, структурно-функ-

ционального, содержательного и качественного преобразования (обновления) всех уровней образования, связанного с внедрением цифровых технологий в психодидактическую, социально-психологическую и физическую составляющую образовательной среды (как продукта взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, преподавателя (педа-

гога) и обучающегося, места образования и образовательных технологий) с целью улучшения их эффективности» [1, с. 254].

Одним из результатов цифровой трансформации высшего образования стало появление в вузах образовательной среды нового типа – электронной информационно-образовательной среды, которая рассматривается как необходимое и обязательное условие осуществления модернизации и повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе. Цифровая образовательная среда рассматривается отечественными и зарубежными исследователями как важный составляющий компонент электронной информационно-образовательной среды вуза [2; 3; 4].

Цифровая образовательная среда обладает большим дидактическим потенциалом для моделирования условий будущей профессиональной деятельности студентов. С помощью различных цифровых методов контекстного обучения в цифровой образовательной среде вуза можно создавать коммуникативные, пространственные, временные, психологические контексты профессиональной деятельности будущих специалистов. Интеграция теоретических положений контекстного и средового подходов особенно актуальна при осуществлении обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации будущих учителей английского языка в педагогическом вузе, так как позволяет спроектировать и создать цифровую образовательную среду коммуникативно-контекстного типа, в которой достаточно реалистично могут быть представлены коммуникативные ситуации профессиональной деятельности студентов.

Целью научной статьи является создание и описание структурно-содержательной модели цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа, в которой с помощью цифровых методов, технологий и средств обучения моделируются контексты профессиональной деятельности студентов – будущих учителей английско-

го языка. Объектом исследования является иноязычная профессиональная коммуникативная подготовки студентов – будущих учителей английского языка в педагогическом вузе. Отмечается, что результатом осуществления иноязычной профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей английского языка в образовательной среде педагогического вуза является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности.

Методология и методы исследования. Исследование осуществляется на основе интеграции теоретических положений компетентностного, контекстного (А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников), средового (Ю. В. Брыкин, С. В. Кривых, Т. Н. Носкова, С. В. Тарасов) подходов к организации и осуществлению профессиональной подготовки студентов вуза.

В настоящее время в науке существуют различные точки зрения на движущие силы развития личности обучающегося. Социокультурная среда и образовательная среда как ее структурный компонент рассматриваются учеными (педагогами, философами, социологами) как «... важнейший фактор развития, формирования и воспитания личности, соответствующей по своим общекультурным и профессиональным качествам требованиям общества» [5, с. 34]. С. В. Тарасов отмечает, что «... образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятие» [6, с. 7].

Ю. В. Брыкин в своих исследованиях рассматривает структуру электронной информационно-образовательной среды вуза. По мнению ученого, электронная информационно-образовательная среда образовательной организации включает три основных структурных компонента: 1) официальный

сайт образовательной организации; 2) электронная библиотека; 3) электронная (цифровая) образовательная среда.

«Электронная образовательная среда образовательных организаций чаще всего реализуется посредством Moodle – аббревиатура от английского Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, что переводится как модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда» [4, с. 92]. «Moodle – это система управления обучением, или виртуальная обучающая среда, представляющая собой свободное веб-приложение для создания сайтов онлайн-обучения» [4, с. 92].

Электронная (цифровая) образовательная среда многопрофильного педагогического вуза может включать в свою структуру различное количество цифровых образовательных сред контекстного типа.

Термин «образовательная среда контекстного типа» был введен в научный оборот представителями научной школы А. А. Вербицкого, а именно В. Г. Калашниковым и О. И. Щербаковой [7; 8]. В своих научных работах В. Г. Калашников определяет понятие «образовательная среда контекстного типа» как «...совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанную на методологии контекстного подхода, что предполагает явное использование концепции психологического контекста в теоретическом и практическом аспектах – опору на принципы контекстного подхода и применение методов контекстного анализа и моделирования» [9, с. 48]. Исследователь обращает внимание на то, что подобного рода образовательная среда – это совокупность контекстов профессиональной деятельности будущих специалистов.

Обучение иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов – будущих учителей английского языка в педагогическом вузе осуществляется в среде контактной и цифровой. При этом цифровая образовательная среда об-

ладает большим дидактическим потенциалом для моделирования коммуникативных, аксиологических, психологических, временных и пространственных контекстов профессиональной деятельности студентов – будущих учителей английского языка.

Исходя из вышеперечисленных положений, мы предлагаем ввести в понятийный аппарат педагогической науки термин «цифровая образовательная среда коммуникативно-контекстного типа». Цифровая образовательная среда коммуникативно-контекстного типа может быть охарактеризована как совокупность специально организованных педагогических условий использования современных информационно-коммуникационных технологий, с помощью которых осуществляется моделирование и создание коммуникативных контекстов будущей профессиональной деятельности студентов вуза с целью формирования профессиональных компетенций у обучающихся, развития их личности.

Термин «коммуникативный контекст» подробно рассмотрен в научных работах Д. Хаймса. Ученый описал структурные компоненты коммуникативного контекста, которые представил в виде акронима SPEAKING. В структуру понятия «коммуникативный контекст» Д. Хаймс включал: 1) обстановка и сцена – время и место коммуникативного акта; 2) участники коммуникативной ситуации; 3) эффект коммуникативного акта; 4) ход действия; 5) ключ – манера передачи сообщения; 6) инструментарий – каналы передачи информации, а также код; 7) нормы интеракции и интерпретации сообщения; 8) жанры, функционирующие в коммуникативной ситуации [10].

В цифровой образовательной среде коммуникативно-контекстного типа моделирование коммуникативных ситуаций является средством формирования иноязычных коммуникативных умений и коммуникативных способностей.

Цифровая образовательная среда ком-

муникативно-контекстного типа структурируется многочисленными цифровыми учебными средами контекстного типа. Под термином «учебная среда» С. В. Кривых понимает «... взаимосвязь конкретных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы преподавания и учения» [11, с. 109].

Понятие «цифровая образовательная среда педагогического вуза» находится в центре научных интересов доктора педагогических наук Ф. Д. Ратнер, кандидата педагогических наук А. Э. Рахимовой, доктора педагогических наук Т. Н. Носковой [12; 14]. Исследователи отмечают, что цифровая образовательная среда является важным педагогическим условием, обеспечивающим эффективную профессиональную подготовку студентов в педагогическом вузе, описывают структурные компоненты цифровой образовательной среды вуза.

Результаты исследования. Анализ существующих в педагогической науке структурно-содержательных моделей понятия «цифровая образовательная среда» позволил разработать и представить авторскую структурно-содержательную модель цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа, в которой с помощью цифровых методов, технологий и средств обучения происходит моделирование коммуникативных контекстов профессиональной деятельности будущих учителей английского языка. Модель цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа включает следующие компоненты: 1) теоретико-методологический компонент; 2) организационно-технологический компонент; 3) содержательно-информационный компонент; 4) дидактический компонент; 5) контрольно-оценочный компонент.

Теоретико-методологический компонент позволяет определить цель и задачи, лежащие в основе проектирования и создания цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа, описать методологические подходы и принципы, на основе

которых осуществляется иноязычная профессионально-коммуникативная подготовка студентов – будущих учителей английского языка в цифровой образовательной среде.

Методологической базой для моделирования и создания цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа стала интеграция теоретических положений контекстного, средового и компетентностного подходов. Основными принципами, на основе которых реализуется обучение студентов иноязычной профессионально ориентированной коммуникации в цифровой образовательной среде коммуникативно-контекстного типа, являются: принцип безопасности, принцип открытости, принцип доступности, принцип интерактивности, принцип моделирования в учебной деятельности содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов, принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания.

Организационно-технологический компонент модели цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа подразделяется на два структурных блока: процессуально-технический блок и процессуально-технологический блок.

Процессуально-технический блок позволяет описать технические средства обучения, которые обеспечивают работу цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа. Данный блок включает описание цифровых образовательных платформ, описание программного обеспечения, информационно-техническую инфраструктуру. Процессуально-технологический блок содержит информацию о нормативно-правовом, организационном обеспечении процесса обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникации студентов – будущих учителей английского языка в цифровой образовательной среде коммуникативно-контекстного типа. Эта информация представлена в нормативных документах, положениях, инструкциях, методических рекомендациях, рабочих программах дисциплин.

Содержательно-информационный компонент модели цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа позволяет описать компоненты содержания обучения иноязычной профессионально коммуникативной коммуникации, а именно: все те знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, которые составляют основу иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента – будущего учителя английского языка. Содержательно-информационный компонент модели цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа включает информацию о цифровых учебных средах коммуникативно-контекстного типа, в которых с помощью цифровых методов обучения, цифровых образовательных ресурсов моделируются коммуникативные контексты профессиональной деятельности учителей английского языка.

В цифровой образовательной среде коммуникативно-контекстного типа мы предлагаем систематизировать цифровые учебные среды в соответствии со структурными компонентами иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. В качестве дидактической единицы обучения в подобных цифровых учебных средах выступает коммуникативная ситуация педагогического дискурса учителя английского языка или ее фрагмент.

Коммуникативно значимые знания усваиваются студентами в следующих цифровых учебных средах коммуникативно-контекстного типа.

Цифровая учебная среда «Цифровой лекторий» – это виртуальное пространство, в котором собраны видеолекции и вебинары, содержащие теоретическую информацию о дискурсивных событиях иноязычного лингводидактического, воспитательного и научного подвидов педагогического дискурса учителя английского языка. К основным методам организации учебной деятельности студентов в цифро-

вой учебной среде «Цифровой лекторий» относится метод «перевернутый класс». Студенты самостоятельно изучают теоретический материал, представленный в видеолекциях и вебинарах, затем выполняют задания в тестовой форме.

Цифровая учебная среда «Медиатека коммуникативных ситуаций педагогического дискурса учителя английского языка». В данной учебной среде представлены цифровые образовательные ресурсы, включающие видеофрагменты коммуникативных ситуаций иноязычного педагогического дискурса учителя английского языка. К каждому фрагменту коммуникативной ситуации педагогического дискурса разработаны компетентностно-ориентированные задания. Медиатека создается как небольшой каталог ресурсов. В каждом разделе медиатеки представлены цифровые ресурсы в виде интерактивных видео.

Цифровая учебная среда «Цифровая лаборатория лингводидактического языкового материала». Целью данной цифровой учебной среды является ознакомление студентов с лингводидактическим языковым материалом (рифмовками, стихами, скороговорками, идиомами), которые могут быть использованы в процессе обучения школьников иностранному языку.

Содержание деятельностно-практического компонента иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности может быть представлено в следующих цифровых учебных средах коммуникативно-контекстного типа.

Цифровая учебная среда «Педагогический блоггинг». Педагогические блоги представлены в формате гипертекстов, содержащих текстовую информацию с включением в нее медиаобъектов (изображений, аудиофайлов, видеофайлов, анимации). Педагогические блоги в профессиональном дискурсе учителя английского языка имеют различную коммуникативную установку: 1) ознакомление обучающихся с новым лексическим материалом; 2) ознакомление

обучающихся с новым грамматическим материалом и грамматическими правилами; 3) ознакомление обучающихся с фонетическим материалом. В цифровой учебной среде «Педагогический блоггинг» студенты выполняют квазипрофессиональную учебную деятельность, а именно создают собственные педагогические блоги.

Цифровые учебные среды «Виртуальная лингвистическая лаборатория «Лингофонный кабинет», «Виртуальный читальный зал» позволяют сформировать у студентов – будущих учителей английского языка рецептивные коммуникативные умения, необходимые для осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке. В виртуальном читальном зале представлены учебные тексты различных жанров (словарная статья, этимологическая справка, короткая история, стихотворение, эссе школьников). Учебные тексты представлены в формате гипертекста.

Мотивационный компонент иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента – будущего учителя английского языка формируется в цифровых учебных средах коммуникативно-контекстного типа. Одной из таких цифровых учебных сред является «Дискуссионный онлайн-клуб». В цифровой учебной среде «Дискуссионный онлайн-клуб» цифровой образовательный контент представлен с помощью интерактивных видео, иллюстрирующих особенности функционирования дискуссионной речи учителя английского языка в научном, воспитательном и лингводидактическом подвидах педагогического дискурса. К интерактивным видеоматериалам относятся компетентностно-ориентированные задания, направленные на дополнение/восстановление/завершение фрагментов дискуссионного общения [13, с. 94].

Аксиологический компонент иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента – будущего учителя английского языка в цифровой образо-

вательной среде коммуникативно-контекстного типа формируется в таких цифровых учебных средах, как «Педагогический подкастинг», виртуальная лаборатория «Разговоры о важном».

Рефлексивный компонент иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента – будущего учителя английского языка формируется в цифровой учебной среде «Виртуальная лингвистическая лаборатория моделирования коммуникативных ситуаций педагогического дискурса», а также в цифровой учебной среде «Педагогические контексты». В цифровой учебной среде «Виртуальная лаборатория моделирования коммуникативных ситуаций педагогического дискурса учителя английского языка» основным методом обучения является динамическая инфографика (интерактивные коллажи), с помощью которой студенты знакомятся с интерактивными схемами-сценариями речевого взаимодействия участников педагогического дискурса.

Личностный компонент иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности формируется у студентов – будущих учителей английского языка в цифровой учебной среде «Педагогическое ателье», а также в цифровой учебной среде «Онлайн-клуб мультимедийных лингводидактических проектов».

Вышеперечисленные цифровые учебные среды представлены на платформе Moodle.

Дидактический компонент модели цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа позволяет описать методы контекстного обучения в цифровой образовательной среде и цифровые информационные ресурсы. По мнению Т. Н. Носковой, под термином «метод обучения в цифровой образовательной среде» следует понимать способ организации самостоятельной деятельности обучающихся со специально разработанными информационными ресурсами среды [14, с. 219]. Т. Н. Носкова разработала классификацию методов обучения в цифровой образова-

тельной среде, которые подразделила на три группы: 1) информационные; 2) коммуникационные; 3) практические [14].

М. Е. Ваендорф-Сысоева и В. А. Шитова систематизируют методы цифрового обучения в соответствии с типом взаимодействия (синхронного и асинхронного) между обучающимися и педагогом [15].

В таблице представлена система методов контекстного обучения в цифровой образовательной среде. С помощью этих методов обучения происходит моделирование коммуникативных контекстов профессиональной деятельности учителя английского языка.

Таблица

**Методы обучения в цифровой образовательной среде
коммуникативно-контекстного типа**

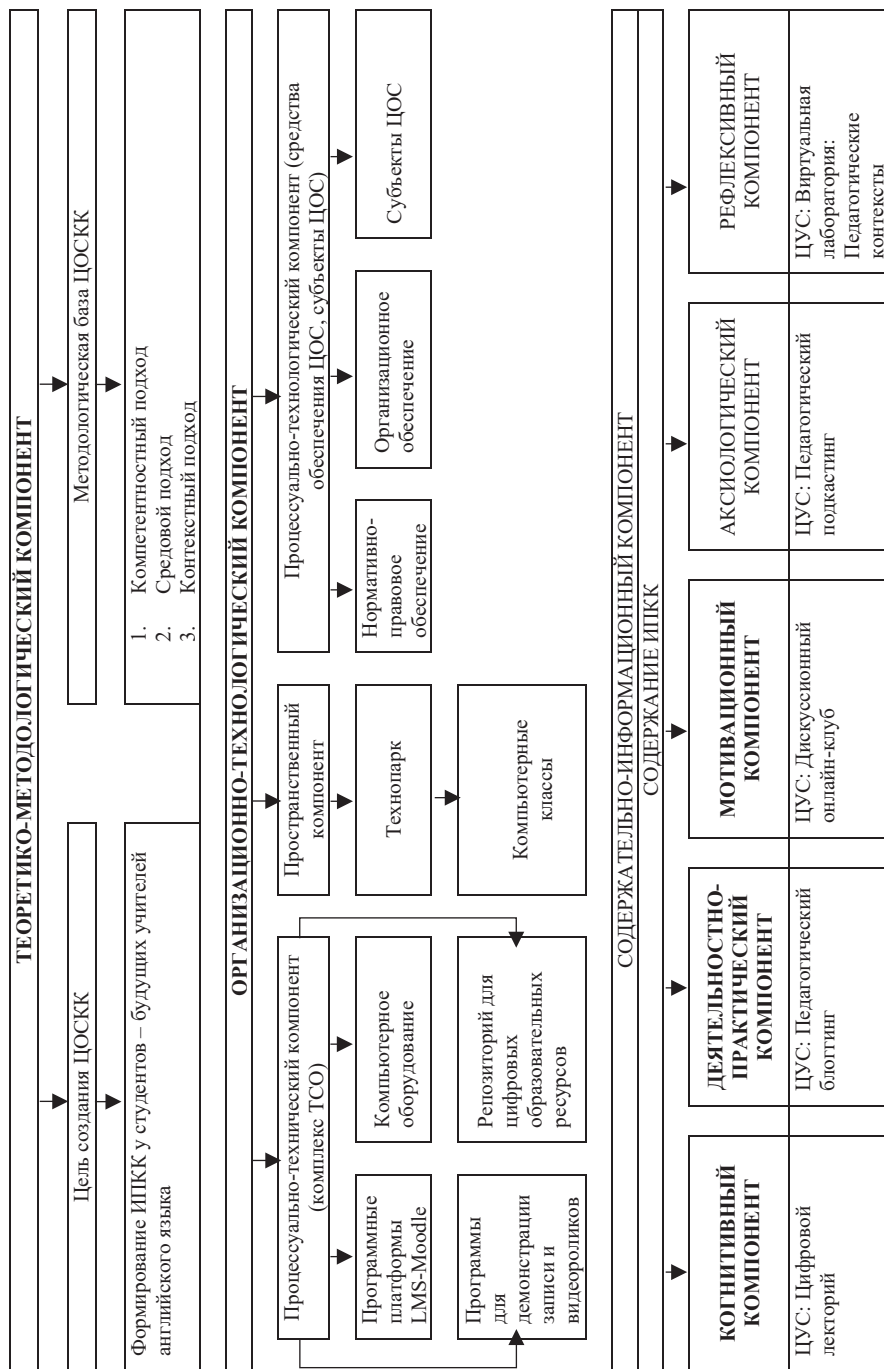
Цифровые методы контекстного обучения	Асинхронные	Синхронные
Информационные методы	Интерактивная видеолекция, лекция-презентация, лингвометодический вебинар, метод «Перевернутый класс», анализ/дополнение коммуникативных ситуаций педагогического дискурса учителя А Я, интерактивный коллаж, гипертекст, динамическая инфографика (интерактивные модели, схемы, сценарии коммуникативных ситуаций педагогического дискурса учителя АЯ)	Лингвометодический вебинар, консультирование, онлайн-лекция
Коммуникационные методы	Онлайн-дискуссия/дебаты, комментирование, онлайн-дискуссия «Разговоры о важном»	Онлайн-дискуссия, форумы, чаты
Практические методы цифрового обучения	Педагогический подкаст, педагогический блог, виртуальный лингводидактический мастер-класс, цифровое повествование, решение коммуникативных задач и коммуникативных проблем, представленных в цифровом формате, выполнение мультимедийных лингводидактических проектов, анализ работ школьников (оцифрованные диктанты, монологические и диалогические высказывания на английском языке)	Цифровая педагогическая мастерская

Контрольно-оценочный компонент цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа включает описание системы аутентичных методов оценки компетенций обучающихся. Аутентичное оценивание – это «оценивание уровней сформированности умений и навыков личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной» [13, с. 91].

Заключение. Таким образом, в цифровой образовательной среде коммуникативно-контекстного типа с помощью целой системы цифровых методов, технологий, средств и ресурсов обучения моделируются коммуникативные, аксиологические, временные, пространственные контексты профессиональной деятельности студентов – будущих учителей английского языка. Контексты будущей профессиональной деятельности студентов представле-

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОНТЕКСТЫ

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КОММУНИКАТИВНО-КОНТЕКСТНОГО ТИПА



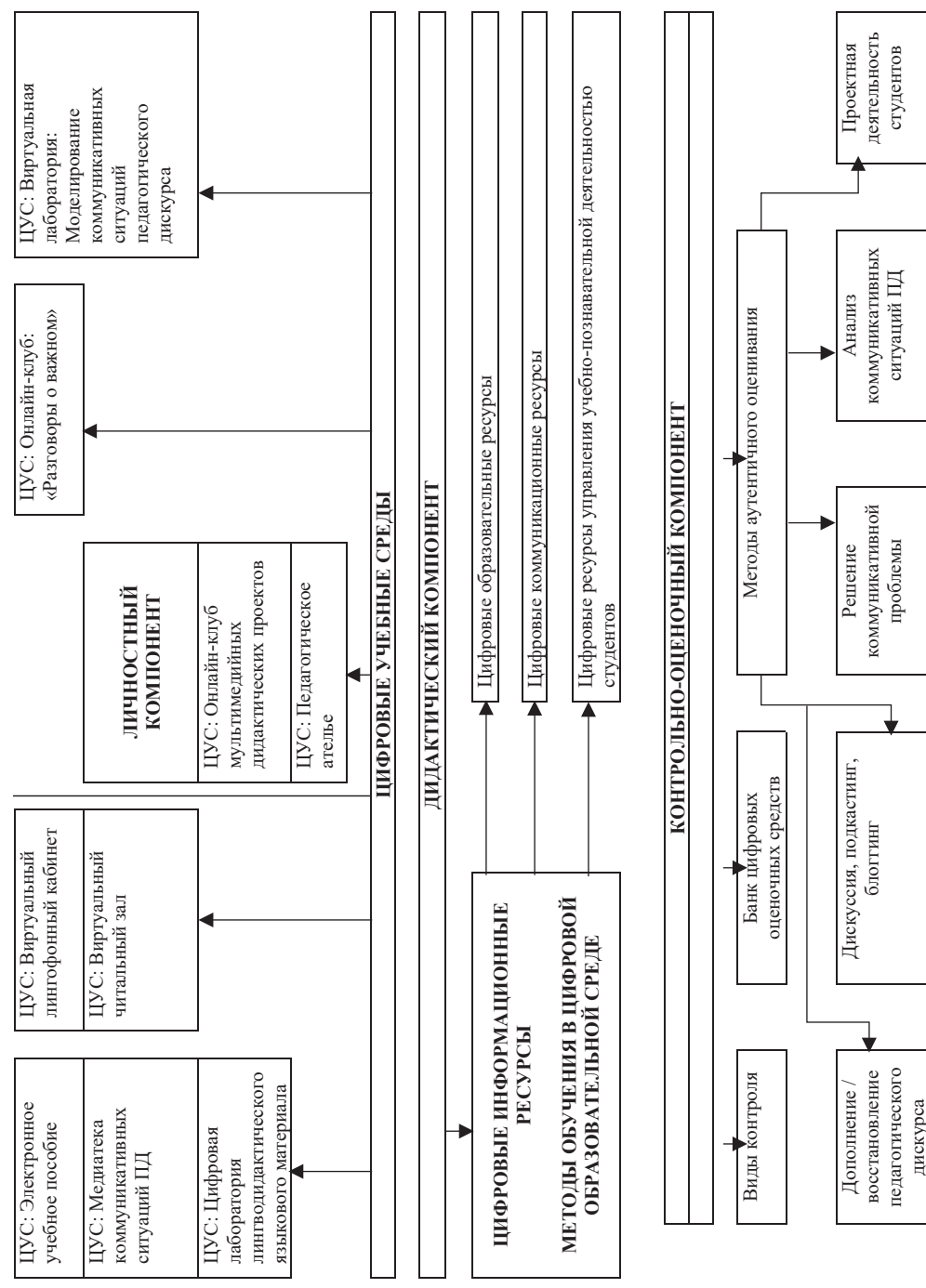


Рис. Модель цифровой образовательной среды коммуниктивно-контекстного типа

ны в специально разработанных цифровых учебных средах, в которых происходит формирование иноязычных профессионально значимых коммуникативных знаний, умений и способностей.

Структурно-содержательная модель цифровой образовательной среды коммуникативно-контекстного типа представлена на рисунке.

Список источников

1. Ванновская О. В. Методологические основы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс вуза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 251–269.
2. Alenezi M. Digital learning environment and digital institution in Higher education [Электронный ресурс] // Education Science. – 2023. – № 13 (1). – URL: <https://www.academia.edu/124934396> (дата обращения: 15.10.2024).
3. Lodge J. M., Kennedy G., Lockyer L. Digital learning environments, the science of learning, and the relationship between the teacher and the learner [Электронный ресурс] // Learning under the Lens. – Routledge. – 2020. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/346123371> (дата обращения: 15.10.2024).
4. Брыкин Ю. В. Электронная образовательная среда: нормативные и содержательные составляющие // Вестник РАТМ. – 2018. – № 3. – С. 91–94.
5. Евстифеев А. В. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке // Армия и общество. – 2010. – № 3 (23). – С. 31–34.
6. Тарасов С. В. Образовательная среда как социокультурная педагогическая категория // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 1. – С. 5–15.
7. Калашиников В. Г. Образовательная среда контекстного типа как экпсихологический проект // Педагогика и психология образования. – 2014. – № 2. – С. 92–97.
8. Щербакова О. И. Психология конфликтной культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 41 с.
9. Калашиников В. Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2019. – № 14. – С. 40–55.
10. Hymes D. Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach. – Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1989. – 129 p.
11. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурных и образовательных аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2. – С. 106–111.
12. Рахимова А. Э., Ратнер Ф. Л. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 98–100.
13. Шепишинская И. М. Методы оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 90–97.
14. Носкова Т. Н. Дидактика цифровой среды: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2020. – 382 с.
15. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л., Шитова В. А. Методы цифрового обучения: классификация, средства и инструменты, матрица согласования // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 501. – С. 164–172.

References

1. Vannovskaya, O. V., 2024. Methodological foundations of the introduction of digital technologies into the educational process of the University. Pushkin Leningrad State University Journal, no. 2, pp. 251–269. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Alenezi, M., 2023. Digital learning environment and digital institution in Higher education. Education Science [online]. Available at: <https://www.academia.edu/124934396> (accessed 15.10.2024). (In Eng.)
3. Lodge, J. M., Kennedy, G., Lockyer, L., 2020. Digital learning environments, the science of learning, and the relationship between the teacher and the learner. Learning under the Lens [online]. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/346123371> (accessed: 15.10.2024). (In Eng.)

4. Brykin, Y. V., 2018. Electronic educational environment. *Vestnik RIAT*, no. 3, pp. 91–94. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Evstifeev, A. V., 2010. Environmental approach in the history of pedagogical science. *Army and Society*, no. 3 (23), pp. 31–34. (In Russ.)
6. Tarasov, S. V., 2014. Educational environment as sociocultural and pedagogical category. *Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 1, pp. 5–15. (In Russ.)
7. Kalashnikov, V. G., 2014. Contextual educational environment as an ecopsychological project. *Pedagogy and psychology of education*, no. 2, pp. 92–97. (In Russ.)
8. Shcherbakova, O. I., 2011. Psychology of conflictological culture of a specialist's personality: formation in a contextual educational environment: abstract *Dr. Sci. (Psychol.)*. Moscow, 41 p. (In Russ.)
9. Kalashnikov, V. G., 2019. The concept of "Context" and contextual approach in education. *Vestnik of Moscow State University*, vol. 20, *Pedagogical education*, pp. 40–55. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Hymes, D., 1989. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, 2nd edition. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 233 p. (In Eng.)
11. Krivykh, S. V., 2011. Relationship between concepts "Environment" and "Space" in the social, cultural and educational aspects. *MNKO*, no. 2, pp. 106–111. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Rakhimova, A. E., Ratner, F. L., 2023. The potential of the digital learning environment in the modern pedagogical process. *MNKO*, no. 1 (98), pp. 98–100 (In Russ.)
13. Shepshinskaya, I. M., 2021. Assessment of the communicative competence of the students of pedagogical university. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 90–97. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Noskova, T. N., 2020. *Didactics of the digital environment*. St. Petersburg: RSPU named after A. I. Gercen Publ., 382 p. (In Russ.)
15. Vayndorf-Syssoeva, M. E., Subocheva, M. L., Shitova, V. A., 2024. Digital learning methods: Classification, means and instruments, coordination matrix. *Tomsk State University Journal*, no. 501, pp. 164–172. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

И. М. Шепшинская, старший преподаватель кафедры английского языка, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, shepshinskaya.inna@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9144-6160>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Inna M. Shepshinskaya, senior lecturer of the Department of the English language, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, shepshinskaya.inna@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9144-6160>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 10.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 10.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.11

Социальное партнерство как инновационный ресурс профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации

Орлянская Александра Валериевна¹

¹ Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия

Аннотация. Введение. В статье актуализируется проблема участия социальных партнеров в обновлении и реализации программ повышения квалификации педагогических кадров. Анализируя существующие интерпретации термина «социальное партнерство в образовании», автор подчеркивает значимость этого подхода для развития современной системы дополнительного образования.

Цель работы: на основе изучения и анализа отечественного и зарубежного опыта обосновать, разработать и реализовать программу повышения квалификации педагогов по обновлению востребованных в профессиональной деятельности компетенций с участием социальных партнеров.

Методология и методы исследования. В качестве методологической основы исследования выступает анализ теоретических исследований и обобщение собственного опыта реализации программы подготовки педагогов к обучению детей безопасному поведению на дорогах с привлечением социальных партнеров. Экспериментальная апробация программы проходила в Центре дополнительного образования «Жигулевская долина» в г. о. Тольятти.

Результаты исследования. Автором осуществлен анализ литературы об опыте взаимодействия образовательных организаций с учреждениями и ведомствами. Выявлено, что предмет сотрудничества определяет конкретная стратегическая цель, направленная на совершенствование профессиональной деятельности в системе образования. Автор формулирует принципы, формы и методы взаимодействия социальных партнеров в образовании. В статье описаны основные этапы взаимодействия с социальными партнерами при реализации программы повышения квалификации «Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма». Изложенный автором опыт реализации программы повышения квалификации педагогов в области обучения детей безопасному поведению на дорогах является актуальным в свете повышения уровня дорожной безопасности обучающихся.

Заключение. В результате исследования автором подчеркивается, что вовлечение социальных партнеров в процесс разработки и реализации образовательной программы позволило повысить мотивацию педагогов к организации профилактической работы с детьми, обогатило их методическую подготовку, показало механизмы сотрудничества (методы и технологии) с заинтересованными ведомствами.

Ключевые слова: социальное партнерство в образовании; повышение квалификации педагогов; обучение детей безопасному поведению на дорогах.

Для цитирования: Орлянская А. В. Социальное партнерство как инновационный ресурс профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 116–128. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.11>

Social Partnership as an Innovative Resource for the Professional Development of Teachers in the Professional Development System

Alexandra V. Orlyanskaya¹

¹ Tolyatti State University, Tolyatti, Russia

Abstract. Introduction. The article highlights the problem of the participation of social partners in the renewal and implementation of professional development programs for teaching staff. Analyzing the existing interpretations of the term “social partnership in education”, the author emphasizes the importance of this approach for the development of the modern system of additional education.

The purpose of the work: based on the study and analysis of domestic and foreign experience, to substantiate, develop and implement a teacher training program to update competencies in demand in professional activities with the participation of social partners.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study is the analysis of theoretical research and the generalization of their own experience in implementing a teacher training program for teaching children safe behavior on the roads with the involvement of social partners. The experimental testing of the program took place at the Zhiguli Valley Center for Additional Education in Tolyatti.

The results of the study. The author analyzes the literature on the experience of educational organizations interacting with institutions and departments. It is revealed that the subject of cooperation is determined by a specific strategic goal aimed at improving professional activities in the education system. The author formulates the principles, forms and methods of interaction of social partners in education. The article describes the main stages of interaction with social partners in the implementation of the professional development program “Prevention of child traffic injuries”. The author’s experience in implementing a teacher training program in the field of teaching children safe behavior on the roads is relevant in the light of improving the level of road safety for students. Conclusion. As a result of the research, the author emphasizes that the involvement of social partners in the process of developing and implementing an educational program has increased the motivation of teachers to organize preventive work with children, enriched their methodological training, and shown mechanisms for cooperation (methods and technologies) with interested departments.

Keywords: social partnership in education; professional development of teachers; teaching children safe behavior on the roads

For citation: Orlyanskaya, A. V., 2025. Social partnership as an innovative resource for the professional development of teachers in the professional development system. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, p. 116–128. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.11>

Введение. Современная система образования ориентирована на поиск инновационных подходов, способствующих улучшению качества образовательного процесса. Вовлечение социальных партнеров в образовательную практику – одна из тенденций развития современного образования. Активными субъектами образовательной политики становятся органы местного самоуправления, общественные институты

и организации, производственные и коммерческие коллективы, ведомства, учреждения культуры, спорта. В Докладе Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования отмечается, что «стратегические цели образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с предста-

вителями общественности: деятелями науки и культуры, здравоохранения и спорта, общественных организаций, с родителями и работодателями. При этом каждый из субъектов этих взаимоотношений должен иметь возможность влиять на функционирование и развитие образовательной сферы и нести определенную ответственность за создание условий, необходимых для выполнения системой образования социальных и образовательных функций»¹.

Социальное партнерство как научное направление в исследовании проблем образования изучалось многими отечественными (С. Е. Авчинникова, А. А. Арсланова, В. С. Верхотурцев, Т. М. Глушанок, Е. Ю. Иванова, О. Л. Колчина, И. А. Котышев, В. А. Новицкая, О. Н. Олейникова, В. В. Пашкова, А. М. Петровский, М. П. Прохорова, Л. Ю. Савинова, Е. Е. Сухова, Т. А. Цквитария) и зарубежными авторами (М. Baptista, S. P. Borgatti, E. Costa, N. Dorotea, P. C. Foster). Анализируя труды и работы исследователей, отметим, что авторы рассматривают социальное партнерство в разных ракурсах: описывают формы, технологии, принципы, механизмы взаимодействия субъектов социальных отношений. При этом выделяют объединяющий признак: «взаимодействие для достижения конкретной цели с учетом интересов сотрудничества» [1, с. 199]. В работе А. А. Арслановой описаны этапы эволюции социального партнерства «как цивилизованной формы гармонизированных общественных отношений в социокультурной среде» [2, с. 71]. Автор отмечает, что «развитие обусловлено воздействием становления и развития идеи государственно-сти» [2, с. 73].

Социальное партнерство в образовании расширяет границы. В настоящее время его можно рассматривать как инновационный,

гибкий и адаптивный ресурс развития системы профессионального образования педагогов, который выполняет социальный заказ на подготовку педагогических кадров на всех уровнях. Посредством социального партнерства, как утверждают М. П. Прохорова и А. М. Петровский, можно «обеспечить обновление содержания профессиональной подготовки» [3, с. 5].

Предметом нашего исследования является система повышения квалификации педагогов как составляющая часть непрерывного образования, направленная на совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области освоения передовых технологий, методов и средств для повышения эффективности образовательного процесса. Ряд работ отечественных авторов (С. Е. Авчинникова, Е. Ю. Иванова, О. Л. Колчина, И. А. Котышев, В. В. Пашкова, Е. Е. Сухова), которые находят в социальном партнерстве инновационный ресурс развития профессионально-педагогического образования, заслуживают внимания в процессе проводимого исследования. Подчеркивая безусловную значимость участия работодателей в реализации современных программ непрерывного образования, авторы отмечают, что «потенциал социальных партнеров необходимо использовать для формирования отдельных компетенций специалистов, если ресурсные возможности образовательных организаций недостаточны» [4, с. 30]. Однако для системы повышения квалификации педагогических работников этот феномен не является приоритетом, в системе дополнительного профессионального образования недостаточно используются ресурсы заинтересованных ведомств в подготовке педагога к определенным трудовым функциям. Это определило проблему исследования, кото-

¹ Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования – 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/TqYc5WPreBUOgYaya15z5siRjBU6sdV0.pdf>. дата обращения: 27.12.2024).//

рая заключается в поиске организационных и методических элементов участия социальных партнеров в обновлении и реализации программ повышения квалификации, направленных на обновление и расширение содержания профессиональных компетенций педагогических кадров.

Цель статьи: на основе изучения и анализа отечественного и зарубежного опыта обосновать, разработать и реализовать программу повышения квалификации педагогов по обновлению востребованных в профессиональной деятельности компетенций с участием социальных партнеров.

Обзор научной литературы. Понятие «социальное партнерство в образовании»

определяется в педагогической литературе, исходя из специфики той деятельности, в рамках которой оно реализуется. При этом деятельность эта направлена на решение стратегических задач образования, а «каждый из субъектов этих взаимоотношений должен иметь возможность влиять на функционирование и развитие образовательной сферы и нести определенную ответственность за создание условий, необходимых для выполнения системой образования социальных и образовательных функций» [5, с. 7]. Разнообразие подходов к толкованию самого понятия «социальное партнерство в образовании» рассмотрим в таблице 1.

Таблица 1

Социальное партнерство в образовании

№	Авторы	Социальное партнерство в образовании – это
1	Иванова Е. Ю., Котышев И. А., Петровский А. М., Прохорова М. П.	«механизм взаимодействия между ОО и субъектами социальных и профессиональных отношений, направленный на достижение высокого качества образовательных услуг, который обеспечивает синергию учреждений образования, субъектов и социальных институтов, государственных учреждений, общественных органов» [3; 7]
2	Пашкова В. В., Колчина О.Л.	«процесс профессиональной подготовки специалистов, способствующий повышению качества образования, в результате которого создаются необходимые условия для саморазвития и духовного обогащения личности будущих специалистов» [8]
3	Авчинников С. О., Сухова Е. Е.	«форма взаимодействия университета с внешними партнерами – работодателями, включающего коллаборации с профильными организациями, позволяющие применять иммерсивные технологии, разработку и реализацию основных образовательных программ и программ дополнительного образования» [6]
4	Baptista M., Borgatti S.P., Costa E., Dorotea N., Foster P. C.	«синергия посредничества между различными уровнями системы, а также взаимодействия групп людей из разных секторов, предполагающий обмен знаниями, навыками и ресурсами» [9; 10]

Проведенный сравнительный теоретический анализ рассматриваемых понятий, предложенных в таблице 1, позволяет прийти к выводу о том, что социальное партнерство в образовании рассматривается исследователями как форма, механизм, средство, педагогический процесс, подход, технология или тип взаимодействия организаций для достижения конкретных взаи-

мовыгодных целей.

Необходимо отметить, что успешное социальное партнерство требует четко обозначенных функций и ролей, обязанностей и прав сторон, которые проявляются в совместных проектах, программах обучения, стажировках, а также разработке новых образовательных курсов, отвечающих современным требованиям системы образования.

Эти выводы апробированы в практической деятельности авторов статей, которые рассматривают социальное партнерство как ключевой инструмент для достижения качественных изменений в образовательной системе. Так, в работе С. О. Авчинниковой и Е. Е. Суховой презентуется «Центр компетенций» в Смоленской области как новая форма взаимодействия университета с внешними партнерами, который является не только ресурсом практико-ориентированной подготовки, сопровождения и развития кадров в непрерывном профессиональном образовании, но и структурой, позволяющей совершенствовать знания, технологии, инновационные проектные разработки при участии работодателей [6, с. 10]. В работе И. А. Котышева и Е. Ю. Ивановой обозначены преимущества применения социального партнерства как вариативного механизма, позволяющего всесторонне влиять не только на формирование профессиональных навыков и умений, но и на развитие личностных качеств участников совместной деятельности: взаимопонимание, ответственность, деловое взаимодействие [7]. Социальное партнерство как часть процесса профессиональной подготовки специалистов раскрыто в совместной работе В. В. Пашковой и О. Л. Колчиной. Авторами показан опыт взаимодействия с социальными партнерами на примере Астраханского педагогического колледжа при подготовке будущих специалистов [8].

Эффективность социального партнерства в образовании подтверждают зарубежные авторы. Американские исследователи (S. P. Borgatti, P. C. Foster) утверждают, что «процесс взаимодействия групп людей из разных секторов, предполагающий обмен знаниями, навыками и ресурсами, способствует достижению общих целей и взаимной выгоды всех участников» [9, с. 995]. По мнению португальских авторов (E. Costa, M. Baptista, N. Dorotea), социальное партнерство способствует обмену знаниями и распространению практического опыта,

«является эффективным подходом, при котором происходит решение сложных проблем; разделение обязанностей; создание синергии между заинтересованными сторонами» [10, с. 214]. По мнению исследователей из Канады (R. Plummer, S. Witkowski, A. Smits et al.), социальное партнерство необходимо «для преодоления барьера между наукой и обществом» [11, с. 137]. Авторы в своей работе предлагают шкалы для определения коэффициента полезности социального партнерства между вузом и общественными структурами.

Таким образом, развитие социального партнерства в образовании является инновационной и значимой для развития современного образования тенденцией. Определяем на основе анализа социальное партнерство в образовании как многофункциональный механизм целенаправленного сотрудничества различных субъектов образовательной среды с учетом их взаимных интересов и ресурсов, направленный на повышение качества и оптимизацию образовательного процесса.

В рамках достижения поставленной цели остановимся подробнее на выявлении механизмов, позволяющих достигать результата.

Методология и методы исследования. В ходе исследования для обоснования идей, определивших теоретическую основу работы, осуществлялся сопоставительный анализ трудов зарубежных и отечественных ученых. При разработке программы использовался системный подход, позволивший систематизировать проанализированный опыт ряда исследователей и определить структурные компоненты программы. Исследовательская работа охватывает аспекты практико-ориентированной подготовки педагогов, что представляет собой актуальную задачу в контексте современного образования. В результате экспериментальной апробации программы повышения квалификации педагогов «Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма», реализованной на базе института дополнительного образова-

ния «Жигулевская долина» Тольяттинского государственного университета, проведено обучение 879 человек г. о. Тольятти, что свидетельствует о практической направленности исследования и позволяет установить эффективность в реальных условиях. Сбор и анализ данных с 2019 по 2024 г. позволил получить результаты и сформировать определенные выводы. Сравнительные результаты проводились в экспериментальной группе 1 (ЭГ-1), среди проходивших традиционную подготовку в других учреждениях, и экспериментальной группе 2 (ЭГ-2), среди прошедших курс в рамках повышения квалификации «Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма» в ТГУ. Проведенное эмпирическое исследование позволило получить ответы на интересующие нас вопросы и определить перспективы для дальнейшей работы.

Результаты исследования. Дальнейший теоретический анализ позволяет нам выделить принципиальные для данного исследования позиции.

Во-первых, определить принципы, на которых социальное партнерство может базироваться в образовании:

1) *взаимного уважения и доверия*, который предполагает, что участники партнерства должны учитывать интересы и права друг друга.

2) *открытости*, когда партнеры всегда готовы к диалогу, обмену информацией и совместным решениям, что способствует более эффективному взаимодействию;

3) *равенства* – ориентирован на то, что участники социального партнерства имеют равные права и возможности для участия в принятии решений;

4) *целостности*, предполагающий, что субъекты взаимодействия учитывают интересы всех сторон и стремятся к созданию комплексных решений, которые направле-

ны на достижение единой конкретной цели;

5) *инновационности*, когда партнерство направлено на внедрение новых методов и подходов в образовательный процесс, способствуя его модернизации.

Во-вторых, обозначить основные формы взаимодействия социальных партнеров, которые наиболее применимы в образовании: *консультационная (экспертная)*, которая предполагает создание консультативных и управленческих органов при образовательных организациях; *контракционная*, направленная на заключение соглашений и контрактов, определяющих взаимные обязательства и границы ответственности; *проектная*, реализуемая в рамках образовательных программ или инициатив через совместную деятельность и сотрудничество с различными образовательными организациями и учреждениями и ведомствами; *оценочная*, предполагающая проведение опросов, анкетирования, обсуждений и других форм сбора мнений и предложений от всех участников образовательного процесса; *стажировочная*, представляющая собой сотрудничество образовательных учреждений с предприятиями и организациями для проведения практических занятий, стажировок и других видов профессиональной подготовки.

В результате проведенного теоретического анализа и определения исследовательских позиций остановимся на разработке программы повышения квалификации педагогов «Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма». Актуальность обучения педагогов по этому направлению обусловлена, с одной стороны, статистическими данными по увеличению травматизма несовершеннолетних в 2024 году, с другой стороны, требованиями нормативных документов к профессиональным трудовым функциям педагогов¹. Статистика аварийности подтверждает

¹ Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_447320/ (дата обращения: 27.12.2024)

тот факт, что необходимо предпринять значительные меры, чтобы снизить число раненых и погибших детей на дорогах (за 9 месяцев 2024 года на дорогах России получили травмы более 15 тысяч и погибли 436 несовершеннолетних)¹. Ряд исследователей (Р. Ш. Ахмадиева, Н. В. Рыбкина, Г. В. Чмыхова в своих работах поднимали проблемы профилактики детского дорожно-транспортного травматизма и указывали в качестве условия их решения организацию процесса подготовки педагогов [12; 13; 14]). Так, Г. В. Чмыхова в своей работе отмечает «необходимость глубокого реформирования образовательной сферы в области подготовки педагогов к обеспечению безопасной жизнедеятельности детей на дорогах» и указывает на «возможности использования в этой связи дополнительного образования как важной составляющей части системы образования» [14, с. 13]. Профессиональная деятельность педагога требует наличия компетенции в данной области в связи с реализацией Примерной программы воспитания (2021 г.), где модуль «Профилактика и безопасность» нацелен на участие педагогических кадров в профилактической работе с детьми, в том числе и в сфере поведения на дорогах². Необходимо отметить тот факт, что в программах подготовки будущих педагогов в учреждениях среднего специального и высшего образования отсутствуют предметы, направленные на обучение будущих специалистов формированию культуры безопасного движения у несовершеннолетних [15]. При этом данная область требует специальных знаний и навыков педагогов.

Все эти обстоятельства привели к необходимости расширения знаний педаго-

гов и значимости вовлечения их в систему повышения квалификации для подготовки к обучению детей безопасному поведению на дорогах. При этом социальное партнерство стало важным фактором для полноценной реализации программы. Так, начиная с процесса планирования программы повышения квалификации педагогов, возникают партнерские отношения с заинтересованными ведомствами. Предмет и направления совместной деятельности социальных партнеров в образовательном процессе по подготовке педагогов к обучению детей безопасному поведению на дорогах представлены в таблице 2.

На первом (подготовительном) этапе социальные партнеры принимают участие в реализации целевого компонента программы. На подготовительном этапе происходил анализ маркетинговых исследований на образовательные услуги в данной области. По инициативе организаторов проводятся переговоры с потенциальными социальными партнерами и обсуждаются варианты и возможности их участия. На стадии планирования определялся предмет совместной деятельности в сфере подготовки педагогов и специалистов заинтересованных ведомств. В результате формирования нормативно-правовых отношений социальных партнеров происходила фиксация в договорной форме цели, задач, принципов, критериев и показателей эффективности сотрудничества, формировался образовательный заказ. Таким образом, на первом подготовительном этапе взаимодействие с социальными партнерами происходило в консультационной и контрактационной форме: поиск, обсуждение и оформление соглашений о сотрудничестве в рамках реализации программы.

¹ Статистические данные Госавтоинспекции Российской Федерации – 2024 [Электронный ресурс]. – URL: <https://гибдд.рф/> (дата обращения 27.12.2024)

² Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (Протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22) [Электронный ресурс]. – URL: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/spo/programma-vospitaniya/> (дата обращения: 01.10.2024).

Так, в Центре дополнительного образования «Жигулевская долина» г. о. Тольятти при подготовке и планировании программы были подписаны соглашения о сотрудничестве с представителями культуры и средств массовой информации, сотрудниками Госавтоинспекции, спасателями и работниками медицины.

Таблица 2

Взаимодействие социальных партнеров в условиях организации образовательного процесса в системе повышения квалификации

Этапы взаимодействия	Направления совместной деятельности
1-й этап – подготовительный	– анализ причинно-следственных связей, влияющих на организацию работы по профилактике ДДТТ; – организация маркетинговых исследований на образовательные услуги; – формирование образовательного заказа; – определение предмета совместной деятельности в сфере подготовки педагогов и специалистов заинтересованных ведомств; – подготовка ресурсного обеспечения образовательной деятельности
2-й этап – основной	– разработка требований к минимуму содержания и уровню подготовки педагогов; – участие в разработке программы повышения квалификации педагогов; – создание предметно-пространственной среды для реализации программы; – процессуальное обеспечение реализации программы; – обеспечение кадрового, материально-технического и информационного ресурсного взаимодействия в рамках образовательного процесса; – координация взаимодействия в реализации методов и средств обучения по программе; – определение показателей оценивания образовательных результатов
3-й этап – итоговый	участие в экспертизе и анализе образовательных результатов

Дальнейшее сотрудничество было направлено на участие партнеров в разработке содержания программы, требований к образовательным результатам. На этом этапе состоялась реализация организационно-деятельностного компонента программы при участии социальных партнеров. Эффективность обучения педагогов зависит от создания предметно-пространственной среды, кадрового, материально-технического и информационного ресурсного взаимодействия в рамках образовательного процесса. Преимущество использования ресурсов социальных партнеров на данном этапе проявляется в том, что сотрудники Госавтоинспекции, спасатели и медики в доступной форме в ходе решения ситуационных задач и кейсов смогли выступить в каче-

стве экспертов и дать квалифицированные комментарии об ответственности всех участников дорожного движения. Реализация лекций-презентаций и интерактивных практикумов, проектная деятельность и сюжетно-ролевые игры с участием заинтересованных ведомств способствовали более успешному усвоению педагогами теоретических знаний, которые им необходимо транслировать в детскую среду. В процессе реализации программы педагогов погружали в психологический дискуссионный краш-курс с привлечением специалистов из других ведомств. Участие социальных партнеров в проектировании маршрутов «дом – школа – дом» дало возможность педагогам интегрировать полученные знания в повседневную практику, что способствовало расширению

методических умений. Оценка эффективности реализуемой программы проводилась на основе разработанного диагностического инструментария и выделенных критериев: ценностно-мотивационного, содержательно-операционального, рефлексивного.

Так, одним из показателей эффективности проведенных курсов являлся ценностно-мотивационный критерий. В начале курса было организовано педагогическое интервью для установления мотивации педагогов к деятельности по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма. Мотивированность педагогов, по нашему мнению, важное условие организации профилактической деятельности. Педагоги школ указали на отсутствие свободного времени для этой работы, недостаток методических материалов, затруднения в выборе адекватных форм и методов работы, требующих применения специальных знаний. Структура мотивации предполагала, в соответствии с модифицированной методикой О. В. Темняткиной «Диагностика уровня сформированности личностных профес-

сиональных качеств педагога по компонентам деятельности» [16], выделение компонентов: эмоционально-психологического, означающего желание повышать квалификацию в данной области; регулятивного, отражающего внешние факторы мотивации; социального, предполагающего желание участвовать в групповых формах повышения квалификации с привлечением социальных партнеров; аналитического, отражающего настрой на совершенствование методических материалов по рассматриваемой тематике; творческого, раскрывающего желание применять новые формы и методы в профилактической работе, и самосовершенствования, отвечающего за готовность к трансляции полученных знаний. Таким образом, по шести компонентам были выявлены соответствующие изменения после реализации программы. Общение с социальными партнерами, которые раскрыли свой потенциал для дальнейшего взаимодействия и доступное методическое сопровождение способствовали изменению уровня мотивации (рис. 1).

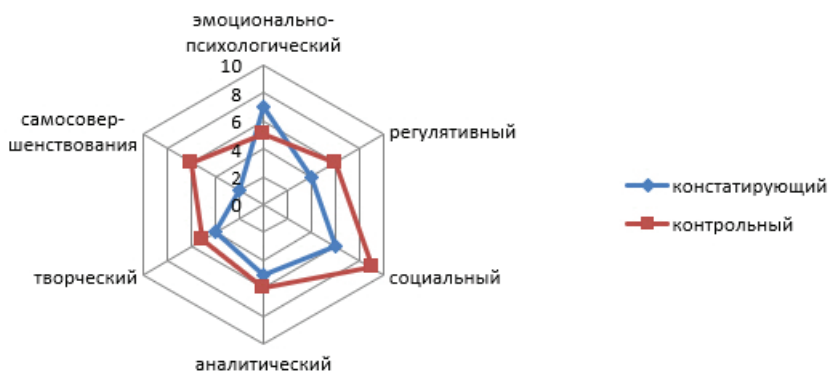


Рис. 1. Результаты исследования сформированности ценностно-мотивационного компонента, %

Интерпретация результатов исследования позволила выявить наличие у педагогов устойчивых мотивов к профессиональному развитию в рамках реализации данной трудовой функции. Достигнутые результаты – увеличение мотивации в экспериментальных группах (ЭГ-1 на 15 % и ЭГ-2 на

24 %) – подтверждают эффективность выбранной стратегии. Диагностика показала позитивную динамику по всем компонентам мотивации, а также готовность педагогов к коллективным формам повышения квалификации в этой области при участии заинтересованных ведомств. Большинство

педагогов указали, что создание атмосферы позитивного сотрудничества и взаимопомощи с социальными партнерами является ключевым фактором успешной организации работы по профилактике детского дорожного травматизма. Мотивация педагогов неразрывно связана с их удовлетворенностью профессиональной деятельностью: чем больше возможностей для реализации своих знаний и умений они видят в работе, тем выше их мотивация и продуктивность. В связи с этим важно развивать разнообраз-

ные формы морального и материального поощрения для педагогов, активно участвующих в профилактической деятельности, а также создавать условия для их профессионального и личностного роста.

По завершению программы обучения педагогам предлагалось провести самоанализ по трем направлениям: уровень знаний, необходимость методического сопровождения и готовность к трансляции полученных новых форм и методов работы по профилактике детской аварийности (рис. 2).

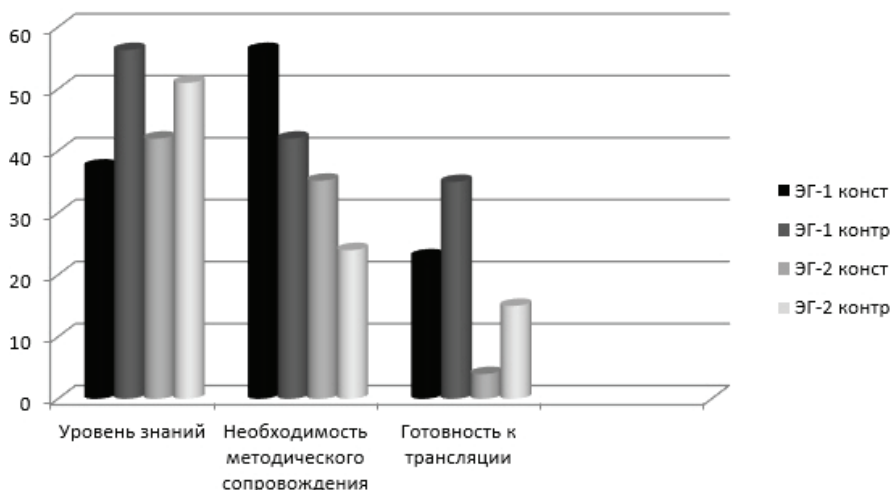


Рис. 2. Результаты исследования на контрольном этапе, %

Установленные изменения в теоретических знаниях, на наш взгляд, будут иметь прямое влияние на результаты профилактической работы с обучающимися. При этом педагоги получили навыки взаимодействия с социальными партнерами, которые будут применять в дальнейшем. Однако по-прежнему значительное число респондентов-слушателей отметили потребность в методической поддержке. Это свидетельствует о том, что участие в курсах помогает педагогам осознанно подходить к вопросам обучения детей безопасному поведению на дорогах. Таким образом, формируется естественный импульс к саморазвитию в данной области. Кроме того,

наблюдается положительная динамика по завершению курса о готовности педагогов, которые стремятся привлекать социальных партнеров к образовательному процессу, транслировать полученный опыт, что будет способствовать его обогащению и повышению эффективности.

Обсуждение результатов. Новая ситуация в современной системе, проявляющаяся в расширении социального партнерства, является важным инструментом для повышения качества образования, обеспечения соответствия образовательного процесса современным требованиям и вовлечения всех заинтересованных сторон в этот процесс.

Взаимодействие партнеров в системе

образования предполагает активное сотрудничество образовательной организации с другими заинтересованными сторонами, такими как семья, предприниматели, общественные организации и государственные органы. Это сотрудничество не только обеспечивает развитие образовательной деятельности, но и способствует обмену ресурсами, знаниями и опытом, созданию условий для более эффективной подготовки специалистов. Предмет социального партнерства формируется на основе решаемой проблемы. Современный педагог должен владеть способами привлечения социальных партнеров в значимую для образовательной организации деятельность. Программы системы повышения квалификации не только влияют на качество образовательных результатов, но и демонстрируют педагогам механизмы партнерства (методы, технологии), которые они могут использовать в дальнейшей работе с обучающимися.

Заключение. Анализ полученных результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что вовлечение социальных партнеров в процесс повышения квалификации педагогов обеспечивает

качество образовательного процесса в рассматриваемой области. Социальное партнерство в образовании включает в себя широкий спектр участников, которые в результате взаимодействия не только развивают ресурсообмен, но и обогащают процесс обучения новыми идеями и формами. Социальное партнерство может проявляться в различных формах – от совместных проектов и программ до соглашений о сотрудничестве в виде долгосрочных обязательств, которые могут быть гибкими и адаптироваться под конкретные задачи. Взаимодействие с внешними партнерами может иметь место не только в образовательном процессе, но и в таких сферах, как профессиональная подготовка, научные исследования, общественные инициативные проекты и др. Социальное партнерство применимо на всех уровнях образования. Социальное партнерство может рассматриваться как инновационный ресурс развития педагогов в системе повышения квалификации, который играет ведущую роль в модернизации образования и создании условий для достижения более высоких показателей в образовательной деятельности.

Список источников

1. *Орлянская А. В.* Сетевое взаимодействие в образовании как ресурс формирования культуры безопасности жизнедеятельности будущих педагогов // *Общество: социология, психология, педагогика.* – 2022. – № 4 (96). – С. 198–202.
2. *Арасланова А. А.* Эволюция социального партнерства как форма гармонизированных общественных отношений // *Наука. Управление. Образование.* – 2022. – № 4 (8). – С. 70–75.
3. *Прохорова М. П., Петровский А. М.* Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования [Электронный ресурс] // *Интернет-журнал «Науковедение».* – 2015. – Т. 7, № 5. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/205PVN515.pdf> (дата обращения: 27.12.2024).
4. *Новицкая В. А., Савинова Л. Ю.* Развитие дополнительных профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях социального партнерства // *Вестник педагогических инноваций.* – 2023. – № 4 (72). – С. 26–37.
5. *Кравцов А. О.* Расширение общественного участия как стратегическое направление развития муниципальных образовательных систем // *Вестник Герценовского университета.* – 2010. – № 4 (78). – С. 5–9.
6. *Авчинникова С. О., Сухова Е. Е.* Социальное партнерство вуза: новые форматы, вызовы и возможности // *Творческое наследие Э. В. Ильенкова и современность.* – 2022. – № 8. – С. 5–12.
7. *Котышев И. А., Иванова Е. Ю.* Социальное партнерство как фактор повышения качества образования в образовательной организации // *Мир науки, культуры, образования.* – 2022. – № 6 (97). – С. 282–283.
8. *Колчина О. Л., Пащикова В. В.* Социальное партнерство как часть процесса профессиональной подготовки специалистов // *Вестник науки.* – 2023. – Т. 3, № 8(65). – С. 22–26.

9. Borgatti S. P., Foster P. C. The Network Paradigm in Organizational Research: Review and Typology // *Journal of Management*. – 2003. – Т. 29, № 6. – P. 991–1013.
10. Costa E., Baptista M., Dorotea N. Supporting Schools in Times of Crisis: A Case of Partnerships and Networking with School by the Institute of Education at the University of Lisbon // *University and School Collaborations during a Pandemic*. – Cham: Springer, 2022. – 357 p.
11. Plummer R., Witkowski S., Smits A. [et al.] Community Partnerships: Measuring the Performance of Sustainability Science Initiatives // *Higher Education Institution*. – 2022. – № 47. – P. 135–153.
12. Ахмадиева Р. III. Формирование безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2011. – 47 с.
13. Рыбкина Н. В. Социально-культурная деятельность как средство профилактики детского дорожно-транспортного травматизма: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2006. – 25 с.
14. Чмыхова Г. В. Подготовка педагогов в учреждениях дополнительного образования к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2012. – 22 с.
15. Орлянская А. В. Подготовка педагогов к обучению детей безопасному поведению на дорогах в муниципальной системе образования // *Ценности в системе воспитания: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Москва, 01–02 ноября 2023 года)*. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2023. – С. 239–243.
16. Темняткина О. В. Исследование мотивационной готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2021. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN121.pdf> (дата обращения: 12.02.2024).

References

1. Orlyanskaya, A. V., 2022. Network interaction in education as a resource for forming a culture of life safety for future teachers. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, no. 4 (96), pp. 198–202.
2. Araslanova, A. A., 2022. The evolution of social partnership as a form of harmonized social relations. *Management. Education*, no. 4 (8), pp. 70–75.
3. Prokhorova, M. P., Petrovsky, A. M., 2015. Social partnership as a mechanism of innovative development of vocational education. Online journal “*Naukovedenie*”, Vol. 7, no. 5 [online]. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/205PVN515.pdf> (accessed: 12.27.2024).
4. Novitskaya, V. A., Savinova, L. Y., 2023. Development of additional professional competencies of future teachers in the context of social partnership. *Bulletin of Pedagogical Innovations*, no. 4 (72), pp. 26–37 (In Russ.)
5. Kravtsov, A. O., 2010. Expansion of public participation as a strategic direction for the development of municipal educational systems. *Bulletin of the Herzen University*, no. 4 (78), pp. 5–9.
6. Avchinnikova, S. O., Sukhova, E. E., 2022. Social partnership of the university: new formats, challenges and opportunities. *The creative legacy of E. V. Ilyenkov and modernity*, no. 8, pp. 5–12. (In Russ.)
7. Kotyshev, I. A., Ivanova, E. Y., 2022. Social partnership as a factor in improving the quality of education in an educational organization. *The world of science, culture, and education*, no. 6 (97), pp. 282–283 (In Russ.)
8. Kolchina, O. L., Pashkova, V. V., 2023. Social partnership as part of the professional training process. *Bulletin of Science*, vol. 3, no. 8 (65), pp. 22–26. (In Russ.)
9. Borgatti, S. P., Foster, P. C., 2003. The Network Paradigm in Organizational Research: Review and Typology. *Journal of Management*, T. 29, no. 6, pp. 991–1013 (In Eng.)
10. Costa, E., Baptista, M., Dorotea, N., 2022. Supporting Schools in Times of Crisis: A Case of Partnerships and Networking with School by the Institute of Education at the University of Lisbon. *University and School Collaborations during a Pandemic*. Cham: Springer, 357 p. (In Russ.)
11. Plummer, R., Witkowski, S., Smits, A. [et al.], 2022. Community Partnerships: Measuring the Performance of Sustainability Science Initiatives. *Higher Education Institution*, no. 47, pp. 135–153 (In Eng.)
12. Akhmadieva, R. Sh., 2011. Formation of life safety on the roads as the competence of a future teacher: abstract Dr. Sci. (Pedag.). Kazan, 47 p. (In Russ.)

13. Rybkina, N. V., 2006. Socio-cultural activity as a means of preventing children's road traffic injuries: abstract Cand. Sci. (Pedag.). Tambov, 25 p. (In Russ.)

14. Chmykhova, G. V., 2012. Preparation of teachers in institutions of additional education to ensure the safety of children's lives: abstract Cand. Sci. (Pedag.). Shuya, 22 p. (In Russ.)

15. Orlyanskaya, A. V., 2023. Teacher training for teaching children safe behavior on the roads in the municipal education system. Values in the education system: theory and practice: Collection of

materials of the International Scientific and Practical Conference, Moscow, November 01-02, Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, pp. 239–243 (In Russ.)

16. Temnyatkina, O. V., 2021. A study of teachers' motivational readiness for continuous professional development. The world of science. Pedagogy and psychology, no. 1 [online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN121.pdf> (accessed 12.02.2024) (In Russ.)

Информация об авторе

А. В. Орлянская, начальник отделения пропаганды БДД отдела Госавтоинспекции У МВД России по г. Тольятти, майор полиции, Тольяттинский государственный университет, aleksorlyanskaya@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0973-6033>, Тольятти, Россия

Information about the author

Alexandra V. Orlyanskaya, Head of the BDD Propaganda Department of the State Traffic Inspectorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia in Tolyatti, Police Major, Tolyatti State University, aleksorlyanskaya@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0973-6033>, Tolyatti, Russia

Статья поступила в редакцию 25.11.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 25.11.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 316.77; 37.032

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.12

Психоэмоциональные особенности подростков в зависимости от роли в структуре буллинга

Третьякова Алёна Витальевна¹, Айзман Роман Иделевич^{1, 2}

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

² ФБУН «Новосибирский НИИ гигиены» Роспотребнадзора, Новосибирск, Россия

Аннотация. Буллинг как психосоциальное явление получил в настоящее время широкое распространение среди подростков. В связи с этим исследование влияния буллинга на психоэмоциональное состояние обучающихся и оценка их психоэмоционального состояния в зависимости от той роли, которую они занимают в этом процессе, приобретает особое значение.

Цель исследования – оценить психоэмоциональное состояние учащихся подросткового возраста в зависимости от их роли в процессе осуществления буллинга.

Контингент и методы исследования. Целевой аудиторией исследования выступили 54 обучающихся в возрасте 14–15 лет двух 9-х классов МБОУ СОШ № 155 г. Новосибирска. Было проведено анкетирование подростков с помощью четырех опросников: опросник социометрических измерений (социометрия) Д. Морено; тест на выявление «буллинг-структуры» Е. Г. Норкина; диагностика уровня школьной тревожности Э. Филлипса; опросник на выявление агрессивности Л. Г. Почебут. В ходе исследования 9 А класс был обозначен как контрольный, 9 Б класс – экспериментальный.

Результаты исследования и выводы. Социометрический анализ выявил наличие пренебрегаемых и учеников-изгоев в обоих классах, а также в экспериментальном классе выявлены отвергаемые. Положительная буллинг-структура наблюдалась в контрольном классе, так как количество защитников жертвы преобладало над количеством инициаторов и его помощников. В экспериментальном классе было выявлено больше инициаторов буллинга и его помощников, что отразилось на психоэмоциональном состоянии обучающихся – обнаружено больше подростков с повышенным уровнем тревожности и агрессивности. Таким образом, активное участие в буллинге сопровождается психоэмоциональными сдвигами у подростков. Полученные данные являются основанием для работы по уменьшению проявлений буллинга, снижению уровня агрессивности и повышению эмоционального комфорта в экспериментальном классе.

Ключевые слова: буллинг; обучающиеся; буллинг-структура; агрессор; жертва; пренебрегаемые; изгой; тревожность; агрессивность

Для цитирования: Третьякова А. В., Айзман Р. И. Психоэмоциональные особенности подростков в зависимости от роли в структуре буллинга // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 129–141. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.12>

Psychoemotional Characteristics of Adolescents Depending on their Role in the Structure of Bullying

Alyona V. Tretyakova¹, Roman I. Aizman^{1,2}

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

²Novosibirsk Research Institute of Hygiene of Rospotrebnadzor, Novosibirsk, Russia

Abstract. Bullying as a psycho-social phenomenon is currently widespread among adolescents. In this regard, the study of the influence of bullying on the psycho-emotional state of students and the assessment of their psycho-emotional state, depending on the role they occupy in this process, is of particular importance.

The purpose of the study is to assess the psycho-emotional state of adolescent students depending on their role in the process of bullying.

The contingent and research methods. The target audience of the study was 54 students aged 14–15 years of two 9th grades of MBOU Secondary School No. 155 in Novosibirsk. The respondents were surveyed using four questionnaires: D. Moreno's sociometric measurement questionnaire (sociometry); E.G. Norkin's "bullying structure" test; E. Phillips' diagnosis of school anxiety; L.G. Pochebut's aggressiveness questionnaire. In the course of the study, grade 9 A was designated as a control, grade 9 B was designated as an experimental class.

The results of the study and conclusions. Sociometric analysis revealed the presence of neglected and outcast students in both classes, as well as rejected ones in the experimental class. A positive bullying structure was observed in the control class, as the number of defenders of the victim prevailed over the number of initiators and his assistants. In the experimental class, more initiators of bullying and their assistants were identified, which affected the psycho-emotional state of the students – more adolescents with increased levels of anxiety and aggression were found. Thus, active participation in bullying is accompanied by psycho-emotional shifts in adolescents. The data obtained are the basis for work on reducing bullying, decreasing the level of aggression and increasing emotional comfort in the experimental classroom.

Keywords: bullying; learners; bullying structure; aggressor; victim; neglected; outcasts; anxiety; aggressiveness

For citation: Tretyakova, A. V., Aizman, R. I., 2025. Psychoemotional characteristics of adolescents depending on their role in the structure of bullying. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 129–141. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.12>

Введение. По результатам опросов учащихся в 2021 году, 55 % детей школьного возраста сталкивались с буллингом – т. е. чаще, чем каждый второй¹. К сожалению, в каждом классе находится минимум один ученик, который становится объектом для насмешек и издевательств. Причины насмешек крайне разнообразны: от внешности и поведения, до национальности

и уровня материальной обеспеченности. Любая, даже незначительная уникальность может стать фактором для создания ситуации травли. Систематичные обидные шутки, «уколы», грубые слова превращаются в настоящее издевательство, которое необходимо вовремя выявлять и устранять.

В результате буллинга формируется постоянная тревожность, стресс, дестабилизация

¹ Статистика распространения буллинга за 2021 год [Электронный ресурс] // Российское государственное федеральное информационное агентство ТАСС. – 2021. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/12315131> (дата обращения: 13.07.2024).

ция личности и психики, порой данный процесс доводит до суицидальных действий [1].

Для лучшего понимания индивидуальных психологических особенностей участников буллинга необходимо знать, какие позиции они занимают и какие роли играют в этом процессе, т. е. определить «буллинг-структуру» [2, с. 161].

В настоящее время широко используется классификация «буллинг-структуры», которую предложил О. Л. Глазман [2, с. 162–163]. Основными ролями в данной структуре являются следующие.

1. Инициатор (обидчик) – индивид, обладающий высоким потенциалом общей агрессивности. Он «нападает» не только на своих жертв, но и на педагогов и родных.

2. Помощник инициатора, который характеризуется стремлением помогать и подражать «обидчику», пользуясь прямым буллингом (физическое насилие, обзывания).

3. Защитник «жертвы», как правило, имеющий наибольший авторитет среди одноклассников. Он реже всех проявляет буллинг по отношению к сверстникам и очень редко становится объектом буллинга.

4. Жертва – лицо, испытывающее психологическое насилие, изолированность и одиночество, ощущение опасности и тревоги. Представителям данной роли свойственно проявление симптомов депрессии, высокий уровень тревожности и иные сходные отрицательные эмоциональные проявления.

5. Наблюдатель (свидетель). В ситуациях буллинга эту роль чаще всего занимает большинство учеников.

В связи с этим наше исследование направлено на выявление психоэмоционального состояния учащихся в зависимости от занимаемой роли в структуре буллинга, что имеет большое значение для профилактики этого явления и оказания квалифицированной помощи его жертвам.

Цель исследования – исследовать влияние буллинга на психоэмоциональное состояние учащихся подросткового возраста в зависимости от занимаемой роли в структуре

этого процесса.

Задачи исследования:

Провести социометрический анализ среды обучающихся 9-х классов для выявления «буллинг-структуры» в экспериментальном и контрольном классах.

Оценить уровень тревожности и агрессивности у обучающихся экспериментального и контрольного класса в зависимости от позиции в буллинг-структуре.

Первоначально о систематической травле одного человека другим говорилось в рамках термина «моббинг». Данный термин впервые был употреблен зоопсихологом К. Лоренцом в 1958 г. К. Лоренц этим словом обозначил «специфическое поведение зверей и птиц, предупреждающих других животных о приближении врага и общими усилиями отгоняющих противника» [7].

Проблему буллинга первым обозначил скандинавский профессор Дэвид Олвеус, который в 70-х гг. провел исследование этого явления среди мальчиков, после чего изучение феномена буллинга начало распространяться во всех странах [8].

Исследователь С. Арора пришел к выводу о том, что буллинг – это агрессивные действия, имеющие место в общении между молодыми людьми в школе [9].

В. Безаг считал, что буллинг – это «неоднократное нападение (физическое, психологическое, социальное или вербальное) теми, чья власть формально или ситуативно выше, на тех, кто не имеет возможности защититься, с намерением причинить страдание для достижения собственного удовлетворения» [9].

Советский и российский социолог, психолог и философ И. Н. Кон трактовал буллинг как запугивание, физический или эмоциональный террор, с целью проявления у жертвы страха и тем самым подчинения ее себе [10].

Причины возникновения буллинга разнообразны: неправильное воспитание в семье по типу гиперопеки, гипоопеки или потакания, приводящее впоследствии к агрессив-

ному эгоцентрическому типу поведения или наоборот, заниженной самооценке, поведению «жертвы» [11]; желание добиться признания окружающих за счет подавления более слабого члена группы [12]; воздействие средств массовой информации, пропагандирующих культ жестокости и насилия [13]; социальное окружение и реализация личностной предрасположенности к агрессивному поведению, желанию утвердить своё собственное «Я» [14]; потеря близких взаимоотношений и конфликты, в результате чего обостряется чувство одиночества или потери [15], и т. д., что оказывает на ребенка сильное психологическое воздействие и пагубно отражается на психоэмоциональном состоянии учащихся [16].

Воздействие любого вида насилия, прямое или косвенное, накладывает отпечаток на восприятие человеком картины мира. Усвоив определенную модель поведения, например, поведение «жертвы», подросток может следовать ей всю последующую жизнь [17].

В результате теоретического анализа буллинга как социально-педагогической проблемы было выявлено, что буллингом можно считать умышленное, не носящее характера самозащиты и не санкционированное нормативно-правовыми актами государства, длительное (повторяющееся) физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы лиц, которые имеют определенные преимущества (физические, психологические, административные и т. д.) относительно индивида, которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определенной личной целью (например, желание заслужить авторитет у некоторых лиц) [18].

Контингент и методы исследования.

Целевую аудиторию исследования составили 54 обучающихся в возрасте 14–15 лет двух 9-х классов МБОУ СОШ № 155 г. Новосибирска. В 9А классе (контрольном) было 12 юношей и 14 девушек, в 9Б классе (экспериментальном) – 12 юношей и 12 девушек.

Методы исследования. Было проведено анкетирование обучающихся с помощью следующих опросников:

- 1) опросник социометрических измерений (социометрия) Д. Морено [3];
- 2) тест на выявление «буллинг-структуры» Е. Г. Норкина [4];
- 3) диагностика уровня школьной тревожности Э. Филлипа [5];
- 4) опросник Л. Г. Почебут на выявление агрессивности [6].

Полученные в исследовании результаты были обработаны общепринятыми статистическими методами с выявлением достоверности при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Результаты исследования. Для проведения социометрического анализа изначально была выявлена степень распространенности буллинга в контрольном и экспериментальном классах.

В контрольном классе распространение буллинга выявлено у 43 % обучающихся, при этом у большей части респондентов преобладала склонность к попаданию в ситуацию буллинга. В экспериментальном классе буллинг выявлен у 65 % обучающихся, причем большее количество обучающихся по сравнению с контрольным классом непосредственно участвовало в буллинг-структуре.

Для выявления распределения учащихся относительно участия в буллинге был использован метод социометрических измерений Д. Морено.

По результатам исследования учащихся обоих классов получены следующие результаты (табл. 1).

Анализ результатов социометрического опроса показал, что в контрольном классе было выявлено 3 статусные группы: лидеры, предпочитаемые и пренебрегаемые, а в экспериментальном – еще определилась небольшая группа отвергаемых. Причем, по количеству учащихся, распределенных в эти 3 группы, существенных различий между классами не выявлено. Остановимся на характеристике выявленных статусных групп.

Социометрический анализ учащихся 9-х классов (по Д. Морено)

Класс	Всего человек	Лидеры	Предпочитаемые	Пренебрегаемые	Отвергаемые
Контрольный класс 9 «А»	26	3 чел. (11,5 %)	19 чел. (73,1 %)	4 чел. (15,4 %)	0
Экспериментальный класс 9 «Б»	24	4 чел. (16,7 %)	15 чел. (62,5 %)	3 чел. (12,5 %)	2 чел. (8,3 %)

Лидеры обладали активной жизненной позицией, участвовали во многих мероприятиях и дружили почти со всеми учениками в классе. Они хорошо учились, часто помогали одноклассникам, активно участвовали в олимпиадах и школьных мероприятиях. Позиция одного из лидеров была обусловлена его высоким материальным благосостоянием, что он открыто демонстрировал, подчеркивая свое превосходство.

Группа предпочитаемых испытуемых оказалась в обоих классах самой многочисленной. Учащиеся этой группы были в меру инициативные, имели большой круг общения, дружили между собой и с лидерами, реже общались с одноклассниками из других групп, которые не входили в близкий круг.

Испытуемые из группы «Пренебрегаемые» в основном дружили и общались между собой, любили быть в компании друг друга или наедине. Их соединяли общие интересы и предпочтения, но эти интересы не поддерживались большинством в классе. Они носили необычную одежду, часто бывал неопрятный вид. Несмотря на это, их никто не обижал. Такие учащиеся не входили в большинство класса в силу тех или иных личностных особенностей, при этом они не являлись жертвами и объектом для насмешек в данном коллективе.

В контрольном классе не было обнаружено выраженных изгоев, а в экспериментальном классе выявилось 2 отвергаемых ученика. Один из них недавно прибыл в класс и еще не успел влиться в коллектив; второй

ученик часто болел и уезжал, имел специфический запах и интересы, в классе старался не выделяться, сидел на последней парте один.

Таким образом, большинство обучающихся в обоих классах входили в две первые группы («лидеры» и «предпочитаемые»), что свидетельствует о благоприятном психологическом климате. Тем не менее были выявлены группы пренебрегаемых и изгоев, что указывает на необходимость работы над межличностными отношениями в классах, поскольку даже небольшое количество психологически непринятых обучающихся может повлиять на общую атмосферу.

На втором этапе исследования была использована методика на выявление «буллинг-структуры» Е. Г. Норкина.

По результатам исследования установлено (рис. 1), что в контрольном классе выявлен 1 ученик-инициатор, а в экспериментальном – 2 учащихся, что свидетельствует о большем потенциале агрессивности в экспериментальном классе. Они могут нападать как на своих жертв в классе, так и на родственников и педагогов.

В таблице 2 представлены результаты распределения социотипов в буллинг-структуре. Преимущественно инициаторы-лидеры находились в экспериментальном классе (8,3 %). Половина контрольного класса была в роли защитников (50 %). Жертвы-пренебрегаемые и отвергаемые выявлены в обоих классах, но в экспериментальном классе их оказалось больше.

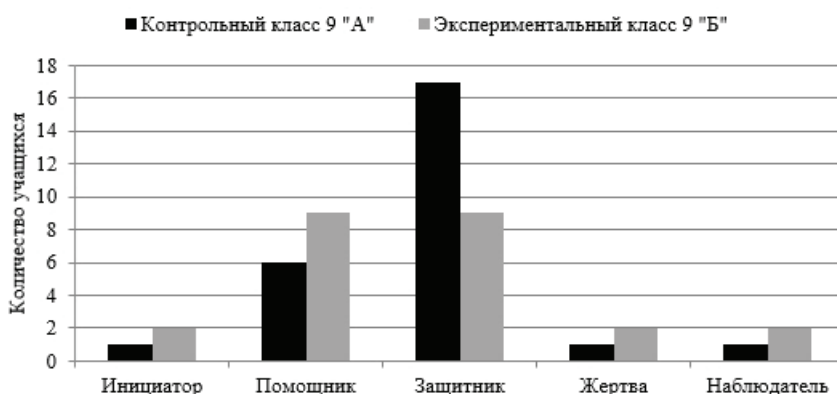


Рис. 1. Распределение учащихся 9-х классов в «буллинг-структуре»
(по Е. Г. Норкину)

Таблица 2

Распределение обучающихся разных социотипов (%) в буллинг-структуре

Буллинг-структура	Социотип							
	Лидер		Предпочитаемый		Пренебрегаемый		Отвергаемый	
	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.
Инициатор	3,8	8,3*						
Помощник			23,1	37,5 *				
Защитник	7,7	8,3	50,0	25,0*	7,7	4,2		
Жертва					3,8			8,3 *
Наблюдатель					3,8	8,3*		

Примечание: здесь и далее в таблицах и по тексту: * достоверные отличия между контрольным и экспериментальным классами

Помощников инициаторов в экспериментальном классе также было больше. Они характеризовались стремлением помогать и подражать «инициатору». Стараясь угодить им, завоевать одобрение, помощники, как правило, используют прямой буллинг в физической и психологической формах [10].

Защитников «жертвы» в контрольном классе оказалось значительно больше как по сравнению с экспериментальным классом, так и больше, чем инициаторов и помощников вместе взятых, что является хорошей предпосылкой для снижения угрозы буллинга в 9А классе.

Количество «жертв» и «наблюдателей» в обоих классах одинаково, 1 и 2 че-

ловека, соответственно.

Можно полагать, что такая «буллинг-структура» в экспериментальном классе создает все предпосылки для проявления в нем буллинга по сравнению с контрольным классом, где количество защитников в 2 раза больше, чем инициаторов и помощников. Это и способствовало созданию в нем благоприятной обстановки для профилактики различных проявлений буллинга.

Для оценки психоэмоциональной атмосферы в классах, в частности уровня школьной тревожности, была использована методика Э. Филлипса.

Видно (рис. 2), что в контрольном классе большинство обучающихся имели

нормальный уровень школьной тревожности, который является оптимальным для комфортной жизнедеятельности человека. Лишь 6 человек из 26 имели повышенный и 1 ученик – высокий уровни тревожности.

В экспериментальном классе также преобладало количество обучающихся с нормальным уровнем школьной тревожности. Однако если суммировать количество уча-

щихся с повышенным и высоким уровнем тревожности, то их окажется столько же (12 чел., т. е. 50 %*), сколько и учащихся с нормальным уровнем. Это свидетельствует о более высоком уровне напряжения в экспериментальном классе по сравнению с контрольным (рис. 2).

Далее мы оценили вклад разных факторов в развитие общей тревожности (рис. 3).

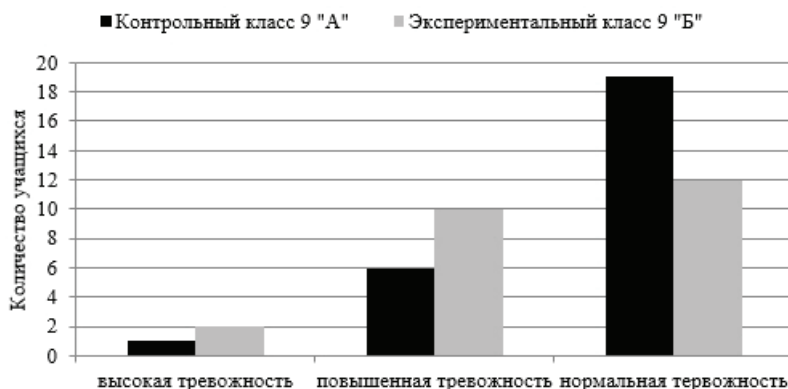


Рис. 2. Распределение обучающихся 9-х классов по уровню школьной тревожности

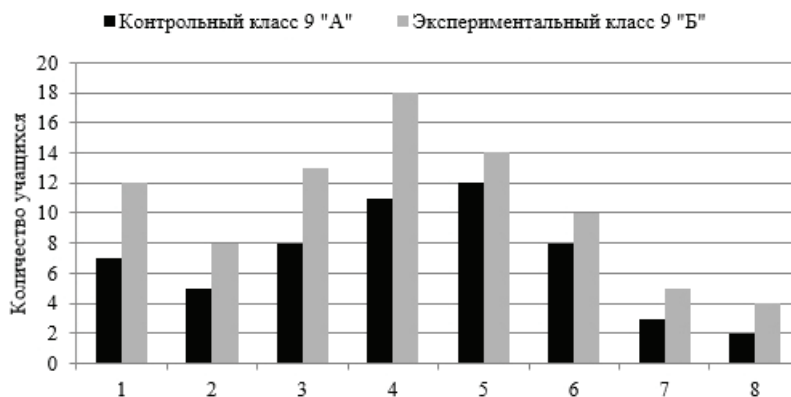


Рис. 3. Распределение учащихся по основным факторам, определяющим уровень школьной тревожности

Условные обозначения: 1. Общая тревожность в школе. 2. Переживания социального стресса. 3. Фрустрация потребности в достижении успеха. 4. Страх самовыражения. 5. Страх ситуации проверки знаний. 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих. 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Согласно полученным данным, в экспериментальном классе выявлено большее количество обучающихся (12 человек, или 50,0 %*) с выраженной общей тревожно-

стью в школе, относительно контрольного класса (7 учащихся, т. е. 26,9 %).

Это обусловлено разными факторами: переживанием социального стресса в связи со сложностями в социальных контактах с окружающими людьми; большей фрустрацией потребностей в достижении успеха, что мешало учащимся поверить в себя и целеустремленно идти к поставленным целям; выраженным страхом самовыражения (75 %* учащихся экспериментального класса боялись выражать свои мысли, переступать шаблонные действия и заявить о себе, хотя и в контрольном классе таких учащихся было также довольно много – 42 %). Особенно большое количество учащихся в обоих классах имели высокий уровень страха ситуации проверки знаний, который заключался в страхе выступлений перед классом, особенно публичных, что связано с ответственностью за результаты и, возможно, недостаточной подготовкой к этому виду активности, на что следует обратить внимание педагогов. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих был выражен также у учащихся в обоих классах, хотя в экспериментальном классе – в большей степени (42 %* против 31 % в контрольном классе).

Указанные школьные страхи могли быть обусловлены плохими контактами с учителями. Однако анализ проблем и страхов в отношениях с учителями показал, что этому подвержено очень небольшое количество

учащихся – 2 человека (8 %) в контрольном классе и 4 человека (17 %*) – в экспериментальном. Следовательно, педагоги в этой школе не были основными причинами, способствующими развитию школьной тревожности.

Нельзя исключить, что на формирование высокой тревожности у обучаемых повлияли их личностные особенности. Анализ психофизиологической сопротивляемости стрессу показал, что низкая стрессоустойчивость была присуща также небольшому количеству учащихся: 11,5 % – в контрольном классе и 21 %* – в экспериментальном классе.

Таким образом, основными факторами, вызывающими повышенную тревожность учащихся, являются страхи проверки знаний и самовыражения, несоответствия ожиданиям окружающих, фрустрация в достижении успеха, причем в экспериментальном классе они охватывали значительно больше учащихся, чем в контрольном.

В таблице 3 представлен уровень тревожности у обучающихся в зависимости от роли в буллинг-структуре. Высокий уровень тревожности выявлен у инициаторов двух классов и жертвы в экспериментальном классе. Повышенный уровень тревожности выявлен у инициатора в экспериментальном классе, а также среди помощников, защитников и жертв в обоих классах. Нормальный уровень тревожности отмечался только у помощников, защитников и наблюдателей в буллинг-структуре.

Таблица 3

Распределение обучающихся по уровню тревожности в зависимости от роли в буллинг-структуре, %

Буллинг-структура	Уровень тревожности					
	Высокий		Повышенный		Нормальный	
	Контр.	Эксперим.	Контр.	Эксперим.	Контр.	Эксперим.
Инициатор	4,8	4,2		4,2		
Помощник			15,4	25,0*	7,7	12,5*
Защитник			4,8	7,3	57,7	31,3*
Жертва		4,2	4,8	4,2		
Наблюдатель					4,8	7,3

Как указывалось во введении, одной из причин формирования буллинга могла быть высокая агрессивность учащихся. Поэтому для определения роли этого фактора в проявлении буллинга в экспериментальном и контрольном классах был проведен тест на выявление уровня и вида агрессивности.

Оказалось, что в контрольном классе (табл. 4) у большинства обучающихся (от 61 до 73 %) уровень всех видов агрессивности (вербальной, физической, предметной, эмоциональной и самоагрессии) был низкий, что является благоприятным фоном для предупреждения проявления

буллинга. Несколько больше, по сравнению с другими видами агрессивности, у обучающихся проявлялся высокий уровень эмоциональной (23 %) агрессии, что выражалось в склонности вымещать эмоции в момент напряжения на окружающих (появление враждебности).

В экспериментальном классе показатель учащихся с высокой и средней степенью агрессивности по многим факторам превышал результаты контрольного класса. Так, эмоциональная агрессия (25 %) и самоагрессия (21 %) являлись самыми распространенными видами в экспериментальном классе.

Таблица 4

Распределение обучающихся по уровню агрессивности (опросник Л. Г. Почебут), %

Виды агрессии	Степень агрессивности					
	Высокая		Средняя		Низкая	
	Контр.	Эксперим.	Контр.	Эксперим.	Контр.	Эксперим.
Вербальная	7,7	16,7*	19,2	25,0	73,1	58,3*
Физическая	0	8,3*	30,8	25,0	69,2	66,7
Предметная	11,5	12,5	19,2	20,8	69,2	66,7
Эмоциональная	23,1	25,0	15,4	25,0*	61,5	50,0*
Самоагрессия	11,5	20,8*	23,1	20,8	65,4	58,3

Для получения интегральной характеристики степени общей агрессивности мы обобщили результаты по всем шкалам (рис. 4).

Как видно, в экспериментальном клас-

се количество учащихся с высоким и средним уровнями общей агрессивности было существенно выше (16 чел., или 66,7 %*), чем в контрольном классе (11 чел., или 42,3 %).

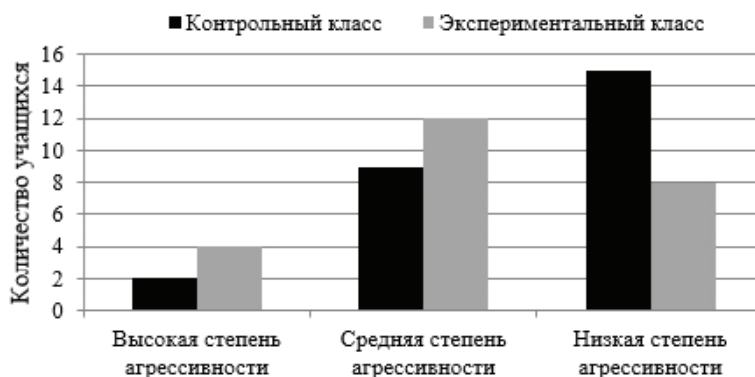


Рис. 4. Распределение обучающихся 9-х классов по общему уровню агрессивности (по опроснику Л. Г. Почебут)

Этот фактор можно рассматривать, с одной стороны, как одну из причин неблагоприятной буллинг-структуры среди учащихся 9Б класса, а с другой стороны, нельзя исключить, что повышенная агрессивность в этом классе стала следствием проявлений буллинга и, как ответ, защитной реакцией на травлю.

Для выявления уровня агрессивности обучающихся в зависимости от их роли в буллинг-структуре мы проанализировали соответствующее распределение учащихся. Высокий уровень агрессивности наблюдался преимущественно у инициаторов, а также в меньшей степени у помощников и жертв. Все участники буллинга в экспериментальном классе имели средний уровень агрессивности, тогда как низкий уровень агрессивности

сти выявлен у защитников жертвы в обоих классах.

При рассмотрении гендерного распределения респондентов в буллинг-структуре было выявлено, что инициаторами в обоих классах выступали только юноши (табл. 6). Помощниками инициаторов были также преимущественно юноши экспериментального класса. Таким образом, в данной возрастной группе только респонденты мужского пола выбирали способ самоутверждения и взаимодействия со сверстниками через буллинг.

Защитниками жертвы в большинстве выступали девушки, что характерно как для экспериментального, так и для контрольного классов. Однако жертвами буллинга по итогу исследования в обоих классах оказались также только девушки.

Таблица 5

Распределение обучающихся по уровню агрессивности в зависимости от их роли в буллинг-структуре, %

Буллинг-структура	Степень агрессивности					
	Высокая		Средняя		Низкая	
	Контр.	Эксперим.	Контр.	Эксперим.	Контр.	Эксперим.
Инициатор	3,8	7,3*				
Помощник		3,2*	19,2	25,0	3,8	12,5*
Защитник			15,4	12,5	50,0	25,0*
Жертва	3,8	3,2		3,2*		
Наблюдатель				7,3*	3,8*	

Таблица 6

Гендерное распределение обучающихся в буллинг-структуре, %

Буллинг-структура	Гендер			
	Юноши		Девушки	
	Контр.	Эксперим.	Контр.	Эксперим.
Инициатор	3,8	8,3*		
Помощник	11,5	25,0*	11,5	12,5
Защитник	26,9	16,7*	38,5	20,8*
Жертва			3,8	8,3*
Наблюдатель	3,8	4,2		4,2*

Заключение. Большинство обучающихся 9-х классов данной школы по социометрическому анализу входили в группы лидеров (инициаторов) и предпочитаемых, отвергаемые присутствовали только в экспериментальном классе. Более благоприятная буллинг-структура для коллектива наблюдалась в контрольном классе, так как количество защитников жертвы преобладало над количеством инициаторов и их помощников. Более высокие уровни агрессивности и тревожности, но пониженный уровень стрессоустойчивости отмечались среди обучающихся экспериментального класса, в котором буллинг-

структура способствовала проявлению этих состояний, а в ее рамках – у инициаторов и помощников.

Инициаторами буллинга явились только обучающиеся мужского пола, при этом помощниками инициаторов были также преимущественно юноши. Жертвами буллинга оказались только девушки, однако роль защитников жертвы также в большей степени принадлежала девушкам.

Полученные данные являются основанием для психолого-педагогической работы по снижению уровня агрессивности и повышению эмоционального комфорта в классах с проявлениями буллинга.

Список источников

1. Lane D. A. School bullying (bullying) // Child and adolescent psychotherapy / ed. David Lane and Andrew Miller. – St. Petersburg, 2001. – 143 p.
2. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159–165.
3. Морено Д. Метод социометрических измерений (социометрия) [Электронный ресурс]. – URL: <https://socialmatrix.net/help/metodika/method-sociometric-measurements/> (дата обращения: 11.07.24).
4. Норкин Е. Г. Методика на выявление «буллинг-структуры» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/73-diagnosis-of-interpersonal/3863-metodiki-diagnostiki-bullinga> (дата обращения: 11.07.24).
5. Филлипс Э. Методика диагностики уровня школьной тревожности [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2021/11/18/metodika-diagnostiki-urovnya-shkolnoy-trevozhnosti-fillipsa> (дата обращения: 11.07.24).
6. Почебут Л. Г. Опросник выявления агрессивности [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2015/03/17/test-agressivnosti-oprosnik-l-g-pochebut> (дата обращения: 11.07.24).
7. Лоренц К. Так называемое зло. К естественной истории агрессии // Лоренц К. Оборотная сторона зеркала. – М.: Республика, 1998. – 363 с.
8. Olweus D. Bullying at school // Internet Archive. – 1993. – 156 с.
9. Aror K. M. Measuring bullying using a checklist at school // Patronage in education. – 1994. – № 12. – С. 11–15.
10. Кон И. С. Буллинг и как с ним бороться? // «Семья и школа». – 2006. – № 11. – С. 15–18.
11. Бердышев И. Лекарство против ненависти / семинар записала Е. Куценко // Первое сент. – 2005. – № 18.
12. Петросянц В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 6 (108). – С. 151–154.
13. Гребенкин Е. В. Профилактика агрессии и насилия в школе: учебно-методический комплекс. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 157 с.
14. Добрынина Е. Поколение «А» // Российская газета. – 2012. – № 124. – С. 1–9.
15. Макарова Ю. Л. Гендерные особенности поведения участников подростковой буллинг-структуры // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6, № 5А. – С. 181–192.
16. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – С. 6–21.
17. Куприянова С. Г. Агрессивное поведение школьников: причины, последствия, про-

филактика // Продуктивное обучение: опыт и перспективы: материалы X Международной научной конференции. – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2018. – С. 265–271.

18. Айзман Р. И., Третьякова А. В. Школьный буллинг как социально-педагогическая пробле-

ма [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2024. – № 09 (98). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/shkolnyj-bulling-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema.html> (дата обращения: 11.09.2024).

References

1. Lane, D. A., 2001. School bullying (bullying). Child and adolescent psychotherapy / Ed. David Lane and Andrew Miller. St. Petersburg, 143 p. (In Russ.)
2. Glazman, O. L., 2009. Psychological features of bullying participants. Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, no. 105, pp. 159–165. (In Russ.)
3. Moreno, D. The method of sociometric measurements (sociometry) [online]. Available at: <https://socialmatrix.net/help/metodika/method-sociometric-measurements> (accessed: 07.11.24). (In Russ.)
4. Norkin, E. G. Methodology for identifying the “bullying structure” [online]. Available at: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/73-diagnosis-of-interpersonal/3863-metodiki-dagnostiki-bullinga> (accessed: 07.11.24). (In Russ.)
5. Phillips, E. Methodology for diagnosing the level of school anxiety [online]. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2021/11/18/metodika-dagnostiki-urovnya-shkolnoy-trevozhnosti-fillipsa> (accessed: 07.11.24). (In Russ.)
6. Pochebut, L. G. Questionnaire for the identification of aggressiveness [online]. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2015/03/17/test-agressivnosti-oprosnik-lg-pochebut> (accessed: 07.11.24). (In Russ.)
7. Lorenz, K., 1998. The so-called evil. Towards a natural history of aggression. Lorenz K. The reverse side of the mirror. Moscow: Republic Publ., 363 p. (In Russ.)
8. Olweus, D., 1993. Bullying at school. Internet Archive, 156 p. (In Eng.)
9. Aror, K. M., 1994. Measuring bullying using a checklist at school. Patronage in education, no. 12, pp. 11–15. (In Russ.)
10. Con, I. S., 2006. Bullying and how to deal with it? “Family and school”, no. 11, pp. 15–18. (In Russ.)
11. Berdyshev, I., 2005. Medicine against hatred / the seminar was recorded by E. Kutsenko. The first of September, no. 18. (In Russ.)
12. Petrosyants, V. R., 2011. The problem of bullying in the modern educational environment. Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University, Issue 6 (108), pp. 151–154. (In Russ.)
13. Grebenkin, E. V., 2006. Prevention of aggression and violence at school. Educational and methodical complex. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 157 p. (In Russ.)
14. Dobrynina, E., 2012. Generation “A”. Rossiyskaya gazeta, no. 124, pp. 1–9. (In Russ.)
15. Makarova, Yu. L., 2017. Gender characteristics of behavior of participants in the adolescent bullying structure. Psychology. Historical and critical reviews and modern research, vol. 6, no. 5A, pp. 181–192. (In Russ.)
16. Lichko, A. E., 1983. Psychopathy and character accentuation in adolescents. Leningrad: Medicine. 2nd ed., supplement and revision, pp. 6–21. (In Russ.)
17. Kupriyanova, S. G., 2018. Aggressive behavior of schoolchildren: causes, consequences, prevention. Productive learning: experience and prospects: proceedings of the X International Scientific Conference. Samara: Scientific and Technical Center LLC, pp. 265–271. (In Russ.)
18. Aizman, R. I., Tretyakova, A. V., 2024. School bullying as a socio-pedagogical problem. The World of Pedagogy and Psychology: an international scientific and practical journal, no. 09 (98) [online]. Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/shkolnyj-bulling-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema.html> (accessed: 09.11.2024). (In Russ.)

Информация об авторах

А. В. Третьякова, студентка 2 курса магистратуры, Новосибирский государственный педагогический университет, alena.tretyakova.01@bk.ru, Новосибирск, Россия

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, ФБУН «Новосибирский НИИ гигиены» Роспотребнадзора, aizman.roman@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7776-4768>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Alyona V. Tretyakova, 2nd year graduate student, Novosibirsk State Pedagogical University, alena.tretyakova.01@bk.ru, Novosibirsk, Russia

Roman I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Prof., Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk Research Institute of Hygiene of Rospotrebnadzor, aizman.roman@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7776-4768>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 13.11.2024
Одобрена после рецензирования 01.12.2024
Принята к публикации 18.12.2024

The article was submitted 13.11.2024
Approved after reviewing 01.12.2024
Accepted for publication 18.12.2024

Научная статья

УДК 159+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.13

Отношение детей с миграционным прошлым к обучению в школе как признак социально-психологической адаптации

Андронникова Ольга Олеговна¹¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. С точки зрения подхода, ориентированного на ребенка, который подчеркивает активность и субъективность детей, важность их опыта, особенно ярко высвечивается миссия школы и роль профессионалов (учителей, советников по воспитанию, социальных работников), работающих с ними и влияющих на успех их адаптации. Особенное значение образование приобретает в вопросах адаптации и благополучия детей с миграционным прошлым.

Цель статьи заключается в выявлении специфики отношения к процессу обучения, существующим школьным правилам и социальным пространствам детей с миграционным прошлым.

Методология исследования опиралась на предположение, что дети с миграционным прошлым могут по-другому воспринимать и интерпретировать процессы обучения, образовательное и социальное пространство, что выступает признаком их достаточной или недостаточной адаптации. Исследование носило социологический и психологический характер. Выборку составил 3861 ученик 5–9 классов, из них 2955 детей титульной нации, 906 детей с миграционной историей. В исследовании использовался метод анкетирования и фокус-групп.

В заключении делается вывод о наличии разницы в отношении к школе, школьным правилам, готовности к агрессии в школьных отношениях, восприятию отношения со стороны учителя, включенности родителей. Наблюдается ряд значимых различий в отношении к различным аспектам обучения в школе между детьми титульной нации и детьми с миграционной историей, что может быть признаком недостаточной адаптации последних. Учащиеся с миграционным прошлым чаще воспринимают учителя как оскорбляющего и унижающего, боятся выходить к доске. Особенно это касается учащихся с низким знанием языка из семей, в которых принято общаться только на национальном языке.

Ключевые слова: школа; образовательное пространство; школьные правила; опасные и безопасные места; дети с миграционным прошлым; адаптация детей-мигрантов

Для цитирования: Андронникова О. О. Отношение детей с миграционным прошлым к обучению в школе как признак социально-психологической адаптации // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 142–155. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.13>

Финансирование. Статья выполнена в рамках проекта «Социально-психологические факторы адаптации и интеграции детей-мигрантов» (соглашение о научном сотрудничестве Лаборатории социально-психологических исследований при кафедре социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» с НИУ ВШЭ № 6.131-02/150922-2 от 15 сентября 2022 г.)

The Attitude of Children with a Migration Background to School Education as a Sign of Socio-Psychological Adaptation

Olga O. Andronnikova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. From the point of view of the child-centered approach, which emphasizes the activity and subjectivity of children, the importance of their experience, the mission of the school and the role of professionals (teachers, educational advisers, social workers) working with them and influencing the success of their adaptation are especially highlighted. Education is of particular importance in matters of adaptation and well-being of children with a migration background.

The purpose of the article is to identify the specifics of the attitude to the learning process, existing school rules and social spaces of children with a migration background.

The methodology of the study was based on the assumption that children with a migration background can perceive and interpret the learning processes, educational and social space differently, which is a sign of their sufficient / insufficient adaptation. The study was of a sociological and psychological nature. The sample consisted of 3861 students in grades 5–9, including 2955 children of the titular nation, 906 children with a migration history. The study used the survey method and focus groups. In conclusion, it is concluded that there is a difference in attitudes towards school, school rules, readiness for aggression in school relationships, perception of the teacher's attitude, and parental involvement. There are a number of significant differences in attitudes towards various aspects of schooling between children of the titular nation and children with a migration history, which may be a sign of insufficient adaptation of the latter. Students with a migration background more often perceive the teacher as insulting and humiliating, and are afraid to go to the board. This is especially true for students with low language proficiency from families in which it is customary to communicate only in the national language.

Keywords: school; educational space; school rules; dangerous and safe places; children with a migration background; adaptation of migrant children

For citation: Andronnikova, O. O., 2025. The attitude of children with a migration background to school education as a sign of socio-psychological adaptation. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 141–155. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.13>

Funding. This paper is fulfilled in terms of the Project “Social & Psychological Factors for Adapting & Integrating of Children-Migrants” (In accord with the scientific cooperation agreement of the Social & Psychological Research Lab, at Social Psychology & Victimology, at the Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU) & Higher School of Economics, No 6.131-02/150922-2, September, 15, 2022)

Введение. Признание ценности инвестиций в здоровье детей как условие долгосрочного устойчивого развития и экономического роста стран привело к повышению внимания к их благополучию¹. Данный процесс подкрепляется признанием прав детей на безопасное, здоровое и полноценное детство, изложенных в Кон-

¹ UNICEF Activities 2009. The State of the World's Children 2009 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2009> (дата обращения: 05.10.2024).

венции Организации Объединенных Наций о правах ребенка¹.

В исследованиях многих авторов (Г. Б. Баймурзаева [1]; D. Devine [2]; K. Slany, M. Ślusarczyk, J. Struzik, M. Warat [3]) отмечено, что образование выступает ключевым фактором, влияющим на благополучие детей. Специфика организации образовательного процесса и потребность в его качестве приводит к необходимости учета групп субъектов образовательного процесса, требующих особого внимания вследствие физического, психического или социального статуса. Дети, имеющие миграционную историю (дети иностранных граждан), выступают в качестве одной из групп, образовательные потребности которых отличаются от детей титульной нации и могут вызывать повод для беспокойства. Существующие в настоящий момент исследования образовательных процессов детей с миграционным прошлым чаще социологического характера и касаются узкого диапазона показателей (обычно успеваемости по математике, естественным наукам и грамотности) [2; 4]. Данные исследования не учитывают сложность реакций детей на обучение в иноязычной среде, а также факторы и процессы, которые порождают различные переживания образовательного благополучия/неблагополучия в широком смысле. Остаются неясными условия образовательного «благополучия» детей из среды мигрантов, которые могут отличаться от культурных и социальных норм, преобладающих в школах [2].

Основные теоретические положения.

По статистике Портала миграционных данных, 12 % от общего числа международных мигрантов составляли дети-мигранты в возрасте до 18 лет, в то время как молодые

люди в возрасте от 15 до 24 лет составляли 11 %. В Европе эти цифры достигли 7 % и 10 % соответственно [5]. Согласно данным Организации Объединенных Наций, наибольший процент приходится на Африку, однако последние тридцать лет (1990–2020 гг.) наблюдается устойчивый рост детей мигрантов в Европе и в России, что только укрепляет убежденность в необходимости проведения исследований в этой области². Хотя в предшествующие десятилетия в исследованиях миграции, очевидно, доминировал подход, ориентированный на взрослых, в последние годы наблюдается явная потребность в исследованиях, посвященных специфике миграционных процессов, роли и опыта детей и молодежи [3].

Впервые в фокус внимания попали проблемы, касающиеся не только движения мигрантов, но и условий для миграционных процессов в принимающей стране, угроз, шансов социальной адаптации и аккультурации, с которыми сталкиваются сами дети и их родители. Пристально рассматриваются действия политических и социальных институтов, ответственных за благополучие детей, качество их жизни, безопасности и защищенности, здоровье и возможности для лучшего будущего и образования.

В целом миграционная мобильность детей, заставляющая их переживать транснациональное детство, требует применения особого, так называемого ориентированного на ребенка подхода [6]. Это требование вытекает из положений новой социологии и психологии детства, в которой ребенок раскрывается как самостоятельный мыслящий агент, который может многое рассказать о своем опыте и событиях. Данная парадигма больше не позволяет воспринимать детей как пассивные действующие

¹ Конвенция ООН о правах ребенка [Электронный ресурс]: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; вступила в силу для СССР в 15.09.1990 // КонсультантПлюс: справ. правовая система (дата обращения: 05.10.2024).

² Организация Объединенных Наций. Отчет о мировой миграции 2024 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://worldmigrationreport.iom.int/> (дата обращения: 05.10.2024).

лица, терпящие последствия в результате миграции их родителей, которые выступают ключевыми лицами, принимающими решения о миграционном движении, его характере и курсе.

M. F. Orellana, B. Thorn, A. Chee, W. S. E. Lam в своем исследовании отмечают, что дети в настоящий момент рассматриваются не как «миграционный багаж» [7], а как активные действующие лица, влияющие на многочисленные сферы семейной жизни. C. Baraldi [8], изучая опыт детей с миграционным прошлым, выявляет как положительные, так и отрицательные последствия миграции для детей. Автор подчеркивает, что миграция – это стратегия, направленная на улучшение экономического положения семьи, увеличение шансов на образование детей, доступ к лучшему медицинскому обслуживанию и тем самым на улучшение качества их жизни [8]. Однако отрицательные последствия миграции также описаны в современных исследованиях. В том числе это миграционная травма, неблагоприятные последствия для психического здоровья (D. Franco [9]; P. S. Nurius и др. [10]; E. Y. Chan и др. [11]), трудности с адаптацией к новой среде (Т. Ф. Ушева, Н. А. Мункоева [12]), ценностные различия между страной притока и оттока (K. Slany, M. Ślusarczyk, J. Struzik, M. Warat [3]), низкий уровень языковых компетенций (Г. Б. Баймураева [1]; Е. А. Железнякова [13]), проблемы в школе и отсутствие учебной мотивации (G. W. Stevens и др. [14]).

K. Slany, M. Ślusarczyk, J. Struzik, M. Warat в своем исследовании образовательных проблем детей мигрантов отмечают трудный опыт, связанный с культурным шоком, дискриминацией в школе и в среде сверстников, языковые барьеры, иногда проблемы, связанные с законностью их пребывания, проблемы, касающиеся групповой/этнической/национальной идентичности [3].

Перечисленные выше риски непосредственно связаны с состоянием благополучия детей. Именно школьный опыт выступает

«метафорой интеграции в принимающее общество» [3]. В этом же поле решаются вопросы о собственной идентичности, противостоянии взаимных ожиданий принимающего государства и мигрантов. Также образовательная организация выступает местом, где семья сталкивается с языком, социальными и культурными барьерами или с возможностью более глубокой интеграции [13].

Школы являются основным местом социализации и аккультурации, выстраивания связи с культурой принимающего сообщества и областью, где происходят ключевые дискурсы между нормами, приводя к возникновению новых ценностей [12]. Таким образом, дети с миграционным прошлым, начиная школьное обучение, оказываются в точке пересечения интересов различных социальных институтов, и их положение является результатом давления, оказываемого принимающим обществом, интеграционной политикой и семьей, что в конечном счете вынуждает их сделать в последующие годы обучения личный выбор.

Помимо основных задач по передаче знаний и навыков, школа выполняет для мигрантов тройную функцию: 1) часто момент поступления в школьную систему равносителен решению осесть в данном регионе; 2) это приводит к столкновению с культурой принимающего общества, с социальными ценностями и ожиданиями; 3) как следствие сталкивает мигрантов с необходимостью учитывать национальную идентичность своих детей и разницу идентичности титульной нации. Эти процессы действуют на нескольких уровнях. Первый из них можно назвать системным, т. е. относящимся к предпосылкам миграционной и интеграционной политики и имеющимся решениям по поддержке детей с миграционной историей направленным на избегание институциональной дискриминации (возникновение которой может как быть обусловлено несовершенством законодательных актов, так и стать побочным следствием действий,

направленных на улучшение положения учащихся с особыми образовательными потребностями, в том числе мигрантов). Второй уровень – это пространство школы или класса, которое включает в себя конкретные решения, предлагаемые школами для детей мигрантов (или для всех учащихся), вовлеченность родителей и динамику функционирования групп сверстников. Третий уровень можно назвать семейным, поскольку он касается взаимодействия, которое школа организует с семьями мигрантов и действиями, предпринимаемыми семьями мигрантов, чтобы соответствовать ожиданиям и требованиям школы.

Таким образом, на образовательное благополучие детей влияет целый ряд факторов, в том числе действия заинтересованных взрослых (родителей, учителей, администрации), которые формируют траекторию их жизни. Несомненно, специфика благополучия детей будет зависеть как от структурной динамики общества, связанной с классом, расой и гендером, так и от микросоциальных процессов, раскрывающихся в школьных правилах и традициях [2].

На благополучие детей также влияет то, как они сами интерпретируют и переживают то, что с ними происходит. Понимание того, как дети интерпретируют происходящие с ними события (в том числе в контексте внутреннего ощущения безопасности), могут выступать основанием для организации психолого-педагогической практики в образовательных учреждениях, позволяющей справляться со школьными задачами. Особенно это касается детей мигрантов и этнических меньшинств, чья интерпретация происходящих школьных событий может значительно отличаться от привычных и опираться на отличные от традиционных ценности детей. За рубежом есть некоторые исследования, касающиеся взглядов учащихся из числа детей мигрантов и этнических меньшинств на учебную программу и обучение (E. Y. Chan [11]; D. Devine [2]). Однако исследования мнений

детей-мигрантов по отношению к школьному обучению редки. В отечественной психологии исследования адаптации и интеграции сосредоточены на трех фокусах внимания: на вопросах организации обучения, в том числе обучения языку; на условиях организации обучения; на методическом обеспечении учебного процесса детей с миграционным прошлым [15]. Однако круг вопросов по адаптации детей с миграционным прошлым, требующих исследования, значительно шире.

Так, М. В. Купцова в своем исследовании готовности учителей начальных классов к работе с детьми мигрантов отмечает, что большинство учителей (16,7 %), которые уже имеют опыт работы с ними, показывают низкую компетентность и готовность работать с такой категорией обучающихся [16]. К тому же работа с детьми с миграционным прошлым оценивается педагогами как трудная. Это подтверждается исследованиями других авторов (И. Н. Ценюги [17]; В. П. Засыпкина, Г. Е. Зборовского, Е. А. Шуклиной [18]). Общим в исследовании авторов является признание того, что несмотря на прогресс в понимании образовательных условий для данной категории детей, вопрос готовности педагогов до сих пор остается открытым.

Возвращаясь к адаптации детей мигрантов к образовательным условиям принимающего общества, отметим показатели успешной адаптации, такие как: устойчивое положительное отношение к окружающей действительности; снижение агрессивного поведения во взаимоотношениях; чувство удовлетворенности своим психическим состоянием и выработка адекватных способов деятельности [19]. По мнению Н. А. Мали, эффективность процесса адаптации детей определяется эмоциональными и социально-психологическими элементами процесса адаптации [20]. На эмоциональном уровне адаптационный процесс будет проявляться динамикой эмоциональных проявлений:

страха, тревоги, общего настроения, коммуникативной открытостью, общим ощущением стабильности и безопасности.

Рассматривая вопросы адаптации детей с миграционным прошлым, необходимо отметить ряд закономерностей, обозначенных в современной литературе:

1. Дети с миграционным прошлым часто показывают более низкое чувство благополучия в школе по сравнению с коренными учащимися в большинстве европейских стран [12; 15].

2. Показателями успешной адаптации выступает устойчивое положительное отношение к окружающей действительности (в том числе и к образовательной среде), внутреннее ощущение безопасности, удовлетворенность своим психическим состоянием, положительная динамика эмоционального состояния [20].

3. Отношение к образовательному пространству детьми с миграционным прошлым при недостаточной адаптации будет отличаться от отношения детей титульной нации [21; 22; 23].

Методология и методы исследования. В апреле – июне 2023 года Новосибирским государственным педагогическим университетом и Научно-учебной лабораторией «Социология образования и науки» при НИУ ВШЭ – Петербург проведено исследование «Социально-психологические факторы адаптации и интеграции детей-мигрантов».

Исследование проводилось со школьными классами в 14 общеобразовательных школах города Новосибирска с разным процентом обучающихся детей-мигрантов в классах. Всего в исследовании приняли участие 4137 учеников 5–9 классов. В дальнейшем в результате отбора некачественных анкет в исследовании остался 3861 участник, из них 2955 детей титульной нации, 906 детей-мигрантов. Исследование носило социологический и психологический характер. Все участники исследования были информированы о целях исследования и дали добровольное согласие.

В процессе сбора данных использовались методы тестирования и фокус-групп. В анкете мы задавали вопросы ученикам об их мотивации, отношении к учителям, справедливости и понятности школьных правил, буллинге, социально-экономическом статусе родителей, чувстве безопасности.

Анкета состояла из 30 вопросов. В анкете были выделены такие блоки как: мотивация к учебе, которая отражает интерес, желание и готовность учиться, уверенность в том, что это пригодится в будущем; мнение об учителях; справедливость и понятность школьных правил; тема агрессии и травли в школе; социально-экономический статус (СЭС) семьи на основании профессии родителей. Кроме того, в анкете присутствовали вопросы на выявление субъективного ощущения безопасности детей (опасные и интересные места).

Также были проведены фокус-группы, в рамках которых определялись проблемные зоны адаптации и изучались вопросы буллинга, проявления агрессии и безопасности в образовательной и социальной среде, отношение к учебному процессу и мотивации.

Анализ результатов анкетирования проводился с помощью программы SPSS 17 (критерий U Манна-Уитни), семантический анализ текста – с использованием Адвего для SEO онлайн.

Результаты исследования. Сравнение ответов на вопросы анкеты осуществлялось при помощи критерия U Манна-Уитни, были получены значимые различия по ряду параметров, представленных в таблице 1.

В дальнейшем мы исследовали представления детей о безопасности социального и образовательного пространства.

Для исследования репрезентаций детей об интересных и опасных местах был проведен семантический анализ ответов на вопросы «Самое интересное место в нашем микрорайоне...», «Самое опасное место в нашем микрорайоне для подростков...».

Сравнение ответов респондентов с миграционным прошлым и детей титульной нации (U Манна-Уитни, оставлены значимые результаты)

Вопрос анкеты	U Манна-Уитни	W Вил-коксона	Z	Асимптотическая значимость (2-ст)
В школе мне хорошо	1111979	5479469	-8,287	0
В школе я ощущаю себя в безопасности	1270196	5637686	-2,452	0,014
Мне нравится моя школа	1181224	5548714	-5,855	0
То, чему меня учат в школе, не пригодится в жизни	1247290	5614780	-3,284	0,001
Учеба в школе – это напрасная трата времени	1230256	1641127	-3,982	0
Учеба мало готовит меня к взрослой жизни	1165517	1576388	-6,144	0
Ученики в моем классе часто опаздывают на уроки	1276927	1687798	-2,276	0,023
Как часто ты принимал(а) участие в травле по отношению к другому(им) учащемуся(имся) в школе за последние два месяца?	1289693	5657183	-2,228	0,026
Как часто в последние два месяца тебе не хотелось выходить к доске, потому что ты боялся, что учитель будет высмеивать тебя?	1284265	5651755	-2,123	0,034
Как часто в последние два месяца учителя унижали тебя?	1294808	5662298	-1,937	0,053
Взрослые в моей семье обсуждают с учителями мои успехи	1163370	5530860	-6,484	0
Взрослые в моей семье обсуждают со мной, что происходит в школе	1119894	1530765	-7,843	0
Взрослые в моей семье интересуются, хорошо ли я учусь	1237228	1648099	-3,709	0
Взрослые в моей семье ходят на родительские собрания	1174947	1585818	-5,88	0
Скажи, пожалуйста, ходил(а) ли ты в детский сад?	741033	5108523	-22,869	0
School_attitude (школьные правила)	1144735	5512225	-6,683	0
v2.1г	1127692	5495182	-7,635	0
v2.2г	1261702	5629192	-2,827	0,005
v2.3г	1193339	5560829	-5,156	0
Academic_motivation (учебная мотивация)	1137264	5504754	-6,935	0
Parent_involvement (родительская включенность)	1237884	1648755	-3,446	0,001

Опустим описание и статистические данные каждой группы и перейдем сразу к сравнительным данным максимально привлекательных мест для детей титульной нации и детей с миграционной историей, которые позволяют выявить некоторую разницу в восприятии, представленную в та-

блице 2 и на рисунке 1.

Сравнение восприятия самых опасных мест в микрорайоне для подростков с точки зрения детей мигрантов и детей титульной нации также имеют некоторую разницу, представленную в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 2

Общая статистика текста ответов на вопрос «Самое интересное место в нашем микрорайоне» в группах детей титульной нации и детей, имеющих миграционную историю (семантический анализ текста Адвего для SEO онлайн)

Параметр	Среднее значение	
	Титульная нация	Дети-мигранты
Количество символов с пробелами	38461	32081
Количество символов без пробелов	32520	26585
Количество слов	5942	5497
Количество уникальных слов	919	795
«Тошнота» текста	19	17
«Водянистость» текста (%)	1	1
Качество текста по закону Ципфа (%)	51	53

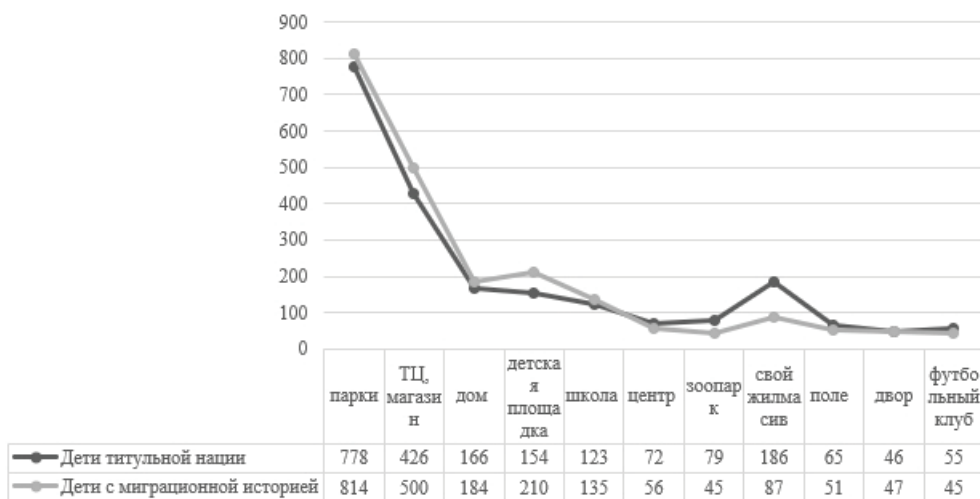


Рис. 1. Сравнительная диаграмма плотности самых популярных слов в ответах на вопрос «Самое интересное место в нашем микрорайоне» детей титульной нации и детей с миграционной историей

Общая статистика текста ответов на вопрос «Самое опасное место в нашем микрорайоне» в группах детей титульной нации и детей имеющих миграционную историю (семантический анализ текста Адвего для SEO онлайн)

Параметр	Среднее значение	
	Титульная нация	Дети-мигранты
Количество символов с пробелами	32281	27658
Количество символов без пробелов	27361	22741
Количество слов	4921	4918
Количество уникальных слов	812	696
«Тошнота» текста	17	16
«Водянистость» текста (%)	2	1
Качество текста по закону Ципфа (%)	53	58

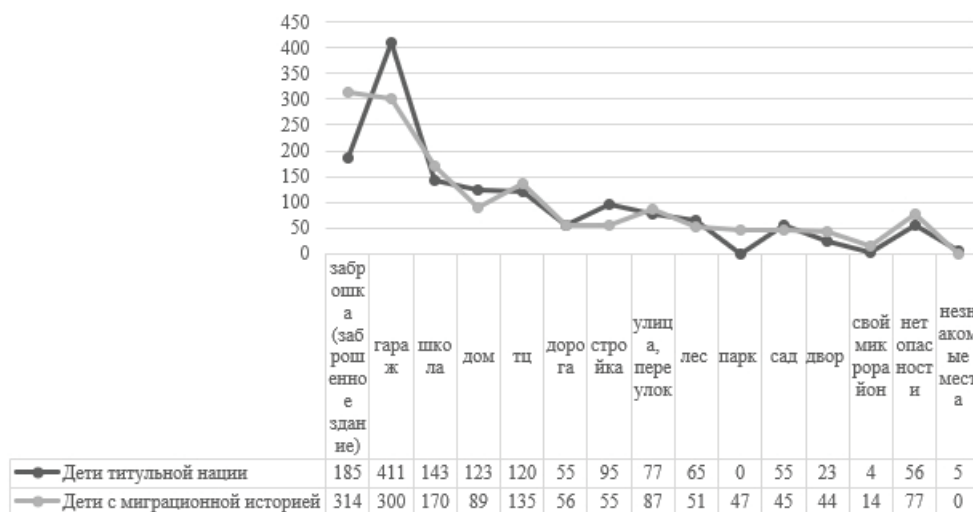


Рис. 2. Сравнительная диаграмма плотности самых популярных слов в ответах на вопрос «Самое опасное место в нашем микрорайоне» детей титульной нации и детей с миграционной историей

Обсуждение результатов. Анализ результатов сравнения позволяет сделать вывод о достоверности разницы в отношении к школе, мотивации к учебе, отношения к нарушению дисциплины в школе, участия в буллинге, участия родителей в школьной жизни. Так, дети с миграционным прошлым на достоверном уровне разницы лучше относятся к школе, ощущают себя в безопасности в школе, чувствуют

себя «хорошо», по сравнению с детьми титульной нации. Парадокс данного показателя раскрывается в рамках семантического анализа опасных для детей мест, где школа занимает третье место. При этом оценка школы как опасной превалирует у детей с миграционным прошлым. Качественный анализ ответов испытуемых позволил выявить взаимосвязь чувства опасности со знанием языка. У детей со слабым знанием

языка, особенно у тех, где в семьях принято разговаривать на национальном языке, по степени опасности школа выходит на первое место.

По параметру мотивации к учебной деятельности – дети с миграционным прошлым достоверно чаще считают, что «То, чему учат в школе, не пригодится в жизни». Однако дети русской национальности достоверно чаще рассматривают учебу в школе как трату времени, не готовящую их к взрослой жизни. Это означает что дети обеих групп имеют низкую мотивацию к обучению, обусловленную, однако, разными причинами.

Отметим значимую разницу по параметру нарушения поведения в контексте оценки склонности к опозданию на уроке, превалирование которого наблюдается у русских детей.

Значимая разница наблюдается в ответе на вопрос «Как часто ты принимал(а) участие в травле по отношению к другому(им) учащемуся(имся) в школе за последние два месяца?». Дети-мигранты чаще отмечают участие в травле по отношению к другим. Возможно готовность к агрессивному поведению в межличностных отношениях выступает признаком недостаточной социально-психологической адаптации.

На вопрос «Как часто в последние два месяца тебе не хотелось выходить к доске, потому что ты боялся, что учитель будет высмеивать тебя?» также достоверно чаще положительно отвечали дети-мигранты. Этот показатель еще раз подтверждает вывод о том, что дети часто воспринимают школу как опасное место. Подобная же ситуация наблюдается при ответе на вопрос «Как часто в последние два месяца учителя унижали тебя?». В ответах на вопросы об участии значимых взрослых в жизни детей превалирует достоверная разница у детей русской нации. Возможно, родители детей мигрантов менее включены в школьную жизнь ребенка исходя из культурных традиций или недостаточной собственной аккультурации

и адаптации.

Таким образом, наблюдается значимая разница между восприятием образовательного пространства детьми с миграционной историей и детьми титульной нации.

Использование семантического анализа для ответов на вопросы анкеты (Самое интересное место в нашем микрорайоне...) позволило выявить максимально часто встречающиеся слова и словосочетания. Семантическое ядро по общей выборке составили слова и словосочетания, обозначающие как максимально интересные: парки (парк, Березовая роща, Затулинский парк, Сад Дзержинского, зоопарк, Центральный парк, парк у дома); торговые центры (Сибирский молл, ТЦ «Лазурный», торговый центр, площадка у магазина); некоторые микрорайоны (Ясный берег); футбольное поле; детская площадка.

Семантический анализ ответов на вопросы о самых интересных и опасных местах также позволяет сделать ряд выводов. Анализ плотности самых популярных слов в ответах на вопрос «Самое интересное место в нашем микрорайоне», представленный на рисунке 1, позволяет сделать вывод о сходной структуре интересов детей. Однако необходимо отметить, что первое место в качестве интересных локаций в обеих выборках заняли парки и магазины. Интересы детей с миграционной историей несколько уже по ареалу: дети титульной нации на третьем месте обозначили свой микрорайон, дети с миграционной историей – детскую площадку и свой дом.

При ответе на вопрос «Самое опасное место в нашем микрорайоне» также наблюдается сходная структура ответов. Отметим, что первые два места делят заброшенные здания и сооружения (заброшка) и гаражи. На третьем месте с незначительным превышением в ответах детей с миграционной историей как опасное место находится школа. Качественный анализ ответов позволяет отметить, что опасной считается школа, в которой ребенок учится.

Таким образом, семантический анализ ответов на поставленные вопросы позволяет сделать вывод о некоторой разнице в восприятии интересных и опасных мест среди детей титульной нации и детей с миграционной историей. Особенно важно, что школа как важный институт социализации воспринимается многими детьми как опасная зона. Качественный анализ ответов и работа в фокус-группах позволяет сделать вывод, что это связано со страхом ответа у доски и публичного унижения со стороны учителя. Это требует дополнительных мер по увеличению безопасности образовательного пространства.

Чтобы достичь успешной интеграции школьников из среды мигрантов, необходимо тщательно планировать и осуществлять действия, направленные на поддержку самих детей-мигрантов, создание сплоченных классных групп, подготовку учителей. Другими словами, чтобы изменения были эффективными и постоянными, они должны быть комплексными и системными [23]. Необходим подход, позволяющий не только поддерживать интеграцию детей-мигрантов,

но и создать образовательное пространство для развития каждого [21; 22].

Заключение. Школа выступает важным агентом социализации детей с миграционной историей. Это требует от образовательного учреждения не только использования специальных технологий для их обучения, но и создания благоприятной среды, позволяющей детям чувствовать себя в безопасности.

Наблюдается сходная структура восприятия опасных и безопасных мест у детей титульной нации и детей с миграционной историей, однако есть значимая разница в выраженности данной оценки. Структура опасных мест у детей с низким знанием языка меняется, выдвигая на первое место по значимости образовательное учреждение.

Ощущение опасности от школы в первую очередь связано с отношением учителя, страхом публичной насмешки.

Дети с миграционным прошлым достоверно иначе воспринимают образовательное пространство и происходящие в нем процессы, что вызывает необходимость дополнительного изучения данного вопроса и разработки технологий их адаптации.

Список источников

1. Баймурзаева Г. Б. Особенности языковой адаптации детей мигрантов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 166–173. DOI: 10.17759/psyedu.2016080416
2. Devine D. Securing Migrant Children's Educational Well-Being // Darmody M., Tyrrell N., Song S. (eds) *The Changing Faces of Ireland*. Sense Publishers. – 2011. – P. 73–87. DOI: 10.1007/978-94-6091-475-1_5
3. Slany K., Ślusarczyk M., Struzik J., Warat M. On the Visibility and Agency of Migrant Children in the Contemporary World. *Educational Issues and Challenges* // *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*. – 2021. – № 4 (182). – P. 7–22. DOI: 10.4467/2544 4972SMPP.21.049.14802
4. Alexandrov D., Ivaniushina V., Kazartseva E. Ethnic composition and migration status of primary and secondary school students in Russia // *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. – 2015. – № 2. – С. 173–195.
5. CHILD-UP (Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation) is a project funded by the European Commission (GA 822400) within the HORIZON 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.child-up.eu/home> (дата обращения: 05.10.2024).
6. Ni Laoire C., Carpena-Méndez F., Tyrrel N., White A. *Portraits of Mobility, Identity and Belonging in Contemporary Ireland*. – London: Routledge, 2011. – 212 p.
7. Orellana M. F., Thorn B., Chee A., Lam W. S. E. *Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration* // *Social Problems*. – 2001. – № 48. – P. 572–591.
8. Baraldi C. Interpreting as mediation of migrants' agency and institutional support. A case analysis // *Journal of Pragmatics*. – 2018. – № 125. – P. 13–27.
9. Franco D. *Trauma Without Borders: The*

- Necessity for School-Based Interventions in Treating Unaccompanied Refugee Minors // *Child and Adolescent Social Work Journal*. – 2018. – № 35. – P. 551–565. DOI: 10.1007/s10560-018-0552-6.
10. Nurius P. S., Green S., Logan-Greene P., Borja S. Life course pathways of adverse childhood experiences toward adult psychological well-being: A stress process analysis // *Child abuse & neglect*. – 2015. – № 45. – P. 143–153.
11. Chan E. Y., Mercer S. W., Yue C., Wong S., Griffiths S. M. Mental health of migrant children // *International Journal of Mental Health*. – 2009. – № 38. – P. 44–52.
12. Ушева Т. Ф., Мункоева Н. А. Социальная адаптация детей-мигрантов в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2019. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-migrantov-v-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 10.12.2024).
13. Железнякова Е. А. Дети мигрантов в аспекте обучения русскому языку как неродному в начальной школе // *Наука и школа*. – 2022. – № 2. – С. 90–98. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-2-90-98.
14. Stevens G. W., Pels T., Bengi-Arslan L., Verhulst F. C., Vollebergh W. A., Crijnen A. A. Parent, teacher and self-reported problem behavior in the Netherlands // *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*. – 2003. – № 38 (10). – P. 576–585.
15. Погребницкая Е. М. Адаптация детей-мигрантов в условиях образовательной организации // *Пермский педагогический журнал*. – 2015. – № 7. – С. 106–112.
16. Купцова М. В. Исследование готовности учителей начальных классов к работе с детьми мигрантов при моделировании технологии профессиональной подготовки педагогов // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. – 2021. – Т. 23, № 76. – С. 29–34. – DOI: 10.37313/2413-9645-2021-23-76-29-34.
17. Ценюга С. Н., Волчкова А. В., Ценюга И. Н. Реализация организационно-педагогических условий социокультурной адаптации детей-мигрантов в поликультурной среде основной средней школы // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 9 (122). – С. 33–41.
18. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диаграммах: монография. – Ханты-Мансийск: Новосты Югры, 2012. – 212 с.
19. Константинов В. В. Социально-психологические характеристики адаптации мигрантов в современных условиях. – Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2007. – 187 с.
20. Мали Н. А. Особенности школьной адаптации детей-мигрантов из Украины к условиям общеобразовательной школы на начальной ступени общего образования // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. – 2016. – Т. 5, № 5А. – С. 86–99.
21. Cefai C., Ferrario E., Cavioni V., Carter A., Grech T. Circle time for social and emotional learning in primary school // *Pastoral Care in Education*. – 2013. – № 32 (2). – P. 116–130. DOI: 10.1080/02643944.2013.861506
22. Hunt P., Barrios L., Telljohann S. K., Mazzyck D. A whole school approach: collaborative development of school health policies, processes, and practices // *Journal of School Health*. – 2015. – № 85 (11). – P. 802–809. DOI: 10.1111/josh.12305.
23. Slade S., Griffith D. A whole child approach to student success // *KEDI Journal of Educational Policy*. – 2013. – № 10 (3). – P. 21–35.

References

1. Baimurzaeva, G. B., 2016. Features of language adaptation of migrant children. *Psychological science and education psyedu.ru*, vol. 8, no. 4, pp. 166–173. DOI: 10.17759/psyedu.2016080416. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Devine, D., 2011. *Securing Migrant Children's Educational Well-Being*. Darmody, M., Tyrrell, N., Song, S. (eds) *The Changing Faces of Ireland*. Sense Publishers, pp. 73–87. DOI: 10.1007/978-94-6091-475-1_5 (In Eng.)
3. Slany, K., Ślusarczyk, M., Struzik, J., Warat, M., 2021. On the Visibility and Agency of Migrant Children in the Contemporary World. *Educational Issues and Challenges. Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, no. 4 (182), pp. 7–22. DOI: 10.4467/2544 4972SMPP.21.049.14802 (In Eng.)
4. Alexandrov, D., Ivaniushina, V., Kazartseva, E., 2015. Ethnic composition and migration status of primary and secondary school students in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*

ies Moscow, no. 2, pp. 173–195. (In Eng.)

5. CHILD-UP (Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation) is a project funded by the European Commission (GA 822400) within the HORIZON 2020 [online]. Available at: <http://www.child-up.eu/home> (accessed: 05.10.2024) (In Eng.)

6. Ni Laoire, C., Carpena-Méndez, F., Tyrrel, N., White, A., 2011. Portraits of Mobility, Identity and Belonging in Contemporary Ireland. London: Routledge Publ., 212 p. (In Eng.)

7. Orellana, M. F., Thorn, B., Chee, A., Lam, W. S. E., 2001. Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, no. 48, pp. 572–591. (In Eng.)

8. Baraldi, C., 2018. Interpreting as mediation of migrants' agency and institutional support. A case analysis. *Journal of Pragmatics*, no. 125, pp. 13–27. (In Eng.)

9. Franco, D., 2018. Trauma Without Borders: The Necessity for School-Based Interventions in Treating Unaccompanied Refugee Minors. *Child and Adolescent Social Work Journal*, no. 35, pp. 551–565. DOI: 10.1007/s10560-018-0552-6. (In Eng.)

10. Nurius, P. S., Green, S., Logan-Greene, P., Borja S., 2015. Life course pathways of adverse childhood experiences toward adult psychological well-being: A stress process analysis. *Child abuse & neglect*, no. 45, pp. 143–153. (In Eng.)

11. Chan, E. Y., Mercer, S. W., Yue, C., Wong, S., Griffiths, S. M., 2009. Mental health of migrant children. *International Journal of Mental Health*, no. 38, pp. 44–52. (In Eng.)

12. Usheva, T. F., Munkoeva, N. A., 2019. Social adaptation of migrant children in comprehensive school. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 8 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-detey-migrantov-v-obscheobrazovatelnoy-shkole> (accessed 10.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Zheleznyakova, E. A., 2022. Children of migrants in the aspect of teaching Russian as a second language in primary school. *Science and School*, no. 2, pp. 90–98. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-2-90-98. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Stevens, G. W., Pels, T., Bengi-Arsilan, L., Verhulst, F. C., Vollebergh, W. A., Crijnen, A. A., 2003. Parent, teacher and self-reported problem behavior in the Netherlands. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, no. 38(10),

pp. 576–585. (In Eng.)

15. Pogrebetskaya, E. M., 2015. Adaptation of migrant children in the conditions of an educational organization. *Perm Pedagogical Journal*, no. 7, pp. 106–112. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Kuptsova, M. V., 2021. Study of the readiness of primary school teachers to work with migrant children when modeling the technology of professional training of teachers. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, vol. 23, no. 76, pp. 29–34. DOI: 10.37313/2413-9645-2021-23-76-29-34. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Tsenyuga, S. N., Volchkova, A. V., Tsenyuga, I. N., 2017. Implementation of organizational and pedagogical conditions for the socio-cultural adaptation of migrant children in the multicultural environment of basic secondary school. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 9 (122), pp. 33–41. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Zasyupkin, V. P., Zborovsky, G. E., Shuklina, E. A., 2012. Problems of education and social adaptation of migrant children in figures and dialogues: monograph. *Khanty-Mansiysk: News of Yugra Publ.*, 212 p. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Konstantinov, V. V., 2007. Social and psychological characteristics of migrant adaptation in modern conditions. *Penza: PGPU named after V. G. Belinsky*, 187 p. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Mali, N. A., 2016. Features of school adaptation of migrant children from Ukraine to the conditions of a comprehensive school at the primary stage of general education. *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, vol. 5, no. 5A, pp. 86–99. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., Grech, T., 2013. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, no. 32 (2), pp. 116–130. DOI: 10.1080/02643944.2013.861506. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Hunt, P., Barrios, L., Telljohann, S. K., Mazyck, D. A., 2015. Whole school approach: collaborative development of school health policies, processes, and practices. *Journal of School Health*, no. 85 (11), pp. 802–809. DOI:10.1111/josh.12305. (In Eng.)

23. Slade, S., Griffith, D. A., 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy*, no. 10 (3), pp. 21–35. (In Eng.)

Информация об авторе

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova_69@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Olga O. Andronnikova, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Head of Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, andronnikova_69@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 10.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 10.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 614.39

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.14

Состояние физического здоровья юношей-первокурсников разных факультетов Тувинского государственного университета

Ондар Аяна Олеговна¹, Сарыг Сайлыкмаа Кызыл-ооловна¹, Доржу Урана Валериевна¹, Айзман Роман Иделевич^{2,3}

¹ Тувинский государственный университет, Кызыл, Республика Тыва, Россия

² Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

³ ФБУН «Новосибирский НИИ гигиены» Роспотребнадзора, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены результаты антропометрических измерений студентов первого курса ТувГУ, проживающих в регионе с комплексом негативных социально-экономических и климато-географических факторов, влияющих на здоровье человека.

Цель статьи – представить результаты скрининговых исследований физического здоровья и физической подготовленности современных студентов-первокурсников ТувГУ и сравнить эти данные с результатами обследования их сверстников в 2013 году.

Методология исследования строится на представлении о единстве морфофизиологических показателей и уровня физической подготовленности как интегральной характеристики физического здоровья, которое можно оценивать с помощью современных компьютерных технологий.

Результаты исследования. Выявлено, что сердечно-сосудистая система, играющая ведущую роль в адаптации организма к различным видам воздействий, у юношей имеет низкие функциональные резервы и более высокий уровень напряжения. Среди студентов разных факультетов лидируют по уровню интегрального показателя физического здоровья юноши сельскохозяйственного, физкультурного и инженерно-технического факультетов, а самые низкие показатели отмечены у первокурсников филологического факультета, педагогического колледжа и Кызыльского педагогического института. Выявлено ухудшение функциональных показателей, характеризующих кардиореспираторную систему современных юношей, по сравнению со сверстниками 2013 г. при том же уровне физической подготовленности, что свидетельствует о большем напряжении и снижении функциональных резервов организма. Обосновывается необходимость решения данной проблемы на всех уровнях – от правительственного до образовательно-воспитательных здоровьесберегающих действий.

Ключевые слова: студенты; физическое здоровье; адаптационный потенциал; сердечно-сосудистая система; физиологический резерв; уровень физической подготовленности

Для цитирования: Ондар А. О., Сарыг С. К., Доржу У. В., Айзман Р. И. Состояние физического здоровья юношей-первокурсников разных факультетов Тувинского государственного университета // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 156–169. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.14>

The State of Physical Health of First-year Students from Different Faculties of Tuva State University

Ayana O. Ondar¹, Sailykmaa K. Saryg¹, Urana V. Dorju¹, Roman I. Aizman^{2,3}

¹ Tuvan State University, Kyzyl, Republic of Tyva, Russia

² Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

³ FBUN “Novosibirsk Research Scientific Institute of Hygiene” Rospotrebnadzor, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article considers the results of anthropophysiometric measurements of first-year students of TuvSU living in a region with a complex of negative socio-economic and climatic-geographical factors affecting human health.

The purpose of the article is to present the results of screening studies of physical health and physical fitness of TuvSU modern first-year students and compare these data with the results of a survey of their peers in 2013.

The research methodology is based on the idea of the unity of morphophysiological indicators and the level of physical fitness as an integral characteristic of physical health, which can be assessed using modern computer technologies.

The results of the study. It was revealed that the cardiovascular system, which plays a leading role in the adaptation of the body to various types of influences, has low functional reserves and a higher level of tension in young men. Among students of different faculties, young men of agricultural, physical culture and engineering faculties are the leaders in terms of the integral indicator of physical health, and the lowest indicators were noted among first-year students of the Faculty of Philology, Pedagogical College and Kyzyl Pedagogical Institute. The deterioration of functional indicators characterizing the cardio-respiratory system of modern young men compared with their peers in 2013 with the same level of physical fitness was revealed, which indicates greater stress and a decrease in the functional reserves of the body. The necessity of solving this problem at all levels is substantiated – from government to educational and educational health-saving actions.

Keywords: students; physical health; adaptive potential; cardiovascular system; physiological reserve; level of physical fitness

For citation: Ondar, A. O., Saryg, S. K., Dorju, U. V., Aizman, R. I., 2025. The state of physical health of first-year students from different faculties of Tuva State University. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 156–169. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.14>

Введение. Здоровое и успешное молодое поколение в разных регионах страны является одним из главных приоритетов государственной политики России [1]. Несмотря на существующие цели и задачи по сохранению и развитию здоровья молодежи, результаты профосмотров свидетельствуют о негативной динамике показателей здоровья учащейся молодежи вплоть до юношеского возраста [2–4]. Поэтому исследования состояния здоровья учащейся молодежи в разных регионах страны пред-

ставляют собой актуальную задачу.

Поскольку образование и воспитание зависят от тесного взаимодействия институтов семьи, образовательной организации и социума, то полный анализ данного явления невозможно провести без учета реальной жизни в обществе и регионе.

Республика Тыва является депрессивным регионом – аутсайдером по уровню жизни среди субъектов РФ [5], где присутствует комплекс неблагоприятных факторов, влияющих на население, в первую очередь, со-

циально-экономических [6–9], а также климато-географических [10]. Не случайно за последние 5 лет наблюдается рост общей заболеваемости населения республики, только за минувший год она увеличилась на 2,3 % – главным образом за счет болезней органов дыхания, кровообращения, травм и отравлений. На 8,8 % стало больше пациентов со злокачественными новообразованиями, туберкулезом, венерическими заболеваниями и особенно с психическими расстройствами (увеличение на 15,7 %) (из доклада Главы Правительства Тывы)¹.

К сожалению, анализ физического здоровья студенческой молодежи, обучающейся в Тувинском государственном университете, в докладе и доступной литературе мы не обнаружили. Это и послужило основанием для выполнения настоящего исследования.

Цель статьи – проанализировать результаты скрининговых исследований физического здоровья и физической подготовленности современных студентов-первокурсников ТувГУ и сравнить эти данные с результатами обследования их сверстников в 2013 году.

Методология и методы исследования. Методология строится на представлении о единстве морфофизиологических показателей и уровня физической подготовленности как интегральной характеристике физического здоровья, которое можно оценивать с помощью современных компьютерных технологий. С этой целью были обследованы 175 студентов-юношей первого курса разных факультетов Тувинского государственного университета. Средний возраст обследованных составил $19,3 \pm 0,1$ лет; средний рост – $173 \pm 0,5$ см; масса тела $71,8 \pm 0,9$ кг. Исследования проводились с помощью компьютерной программы²,

позволяющей оценить основные антропометрические показатели, характеризующие физическое здоровье и физическую подготовленность студентов.

После измерения основных морфофункциональных показателей в покое (рост и масса тела, окружность грудной клетки, кистевая сила мышц, систолическое и диастолическое кровяное давление (САД и ДАД), частота сердечных сокращений (ЧСС), жизненная емкость легких (ЖЕЛ)) все обследуемые на нескольких занятиях по физкультуре выполняли ряд тестов в соответствии с программой занятий по физической культуре (бег на 100 м, характеризующий скорость, бег на 2000 м – для оценки выносливости, прыжки в длину, позволяющие оценить координационные и скоростно-силовые качества; подтягивание – для характеристики силы рук и наклоны туловища – для определения гибкости). После небольшой физической нагрузки (одноступенчатый тест – 30 шагов в течение 1 мин (степ-тест)), которая в определенной степени позволяет выявить адаптивную реакцию и функциональные резервы сердечно-сосудистой системы, повторно измеряли пульс (ЧСС) и САД/ДАД.

Все измерения проводили выверенными приборами, стандартно применяемыми для данного типа исследований (ростометром, весами, сантиметровой лентой, динамометром, тонометром, спирометром, секундомером), и они соответствовали этическим стандартам Хельсинской декларации Всемирной ассоциации «Этические принципы проведения научных медицинских исследований с участием человека» (с поправками 2000 г.). Все юноши давали добровольное согласие на участие в обследовании и выполнение соответствующих

¹ Правительство Тувы утвердило доклад «О состоянии здоровья населения» [Электронный ресурс]. – URL: https://rtyva.ru/press_center/news/health/52454/, свободный (дата обращения: 21.05.2024).

² Программа комплексной оценки здоровья и развития студентов высших и средних учебных заведений: регистрационное свидетельство № 0320801703 Рос. Федерация / Р. И. Айзман, Н. И. Айзман, В. Б. Рубанович, А. В. Лебедев; от 18 августа 2008 г. ФГУП НТИ «Информрегистр» № 12930.

процедур, а протоколы обследований были утверждены комиссией по этике ТувГУ.

Полученные данные вводили в базу данных компьютерной программы для последующего автоматического расчета интегральных морфофункциональных характеристик. Все формулы для расчета и нормативные значения представлены в пособии [11].

В частности, рассчитывались:

– Индекс Кетле, показывающий отношение массы тела к росту: Масса тела (кг) : рост² (м²). Этот индекс выявляет как дефицит, так и избыток массы тела относительно роста и мало зависит от особенностей телосложения и конституции человека. Его широко применяют при обследовании как детского, так и взрослого населения [12].

– Индекс «стении» Вервека-Воронцова [13], характеризующий тип телосложения, определялся по формуле: ИС = длина тела (см) / окружность грудной клетки (см) + масса тела² (кг). В зависимости от числового значения индекса «стении» выделяли следующие типы телосложения: долихоморфия (преобладание линейного роста); мезоморфия (гармоничное физическое развитие); брахиморфия (преобладание размеров в ширину).

– Кистевой индекс (ИКС) определяли по формуле:

ИКС (в %) = Кистевая сила обеих рук/2 (в кг) × 100 / масса тела (в кг).

За низкий уровень индекса кистевой силы принимают показатель ниже 60 % у мужчин и ниже 40 % у женщин.

– Жизненный индекс (ЖИ) – это отношение жизненной емкости легких к массе тела. Формула для расчета: ЖИ = ЖЕЛ (мл) / Масса тела (кг)

Среднее значение жизненного индекса для мужчин: 65–70 мл/кг.

– Индекс Робинсона (двойное произведение), характеризующий экономичность деятельности сердечно-сосудистой системы в покое, определяли по формуле: ДП = (ЧСС*САД)/100 (усл. ед.). Оценка проводится по следующим критериям:

до 70 у. е. – высокий показатель;

от 70 до 85 – выше среднего;

от 85 до 95 – средний.

– Для оценки баланса симпатической и парасимпатической нервной системы рассчитывали индекс Кердо = (1-ДАД/ЧСС)*100. При значении индекса Кердо больше +15, в деятельности вегетативной нервной системы преобладают симпатические влияния, если меньше –15, то парасимпатические, если индекс в интервале от –15 до +15, то можно говорить о функциональном равновесии.

– Показатель эффективности кровообращения (ПЭК), показывающий качество реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку, рассчитывался по формуле: ПЭК = (САД/ЧСС) * 100. Величина ПЭК, равная 90–125, указывает на хорошее качество реакции сердечно-сосудистой системы, уменьшение или увеличение ПЭК свидетельствует об ухудшении качества адаптации к нагрузке.

Полученные результаты измерений и расчетов подвергали статистической обработке с использованием программы Statistica и степень достоверности оценивали по критерию Стьюдента для независимых выборок при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования. По данным нашего исследования средний показатель Индекса Кетле у студентов составил 24,0 кг/м², что отражает в целом гармоничное физическое развитие у юношей [11; 12]. Индекс «стении» в среднем составил 0,76 у. е., что соответствует умеренно брахиморфному типу телосложения (табл. 1).

Анализ результатов морфофункциональных измерений показал, что в среднем юноши-студенты 1-го курса ТувГУ укладываются в нормативные параметры, определенные для студентов 1-го курса г. Новосибирска в 2009–2013 гг. Можно лишь отметить тенденцию к более низкому росту тувинских студентов по сравнению с их сверстниками из Новосибирска [14]. По кистевому индексу юноши соответствовали

ли хорошему уровню (из 5 баллов средняя оценка была 4) (табл. 1.), что свидетельствует о хорошем развитии мышц кистей руки и является косвенным показателем состояния мышц тела. Этому же уровню отвечала жизненная емкость легких, тог-

да как жизненный индекс соответствовал уровню «3» – средний. Данный параметр очень важен для контроля за системой дыхания, особенно во время циркуляции в обществе вируса COVID-19 [15] и с учетом экологической ситуации в Тыве.

Таблица 1

**Морфофункциональные показатели юношей-студентов
1-го курса ($n = 175$) (средние значения)**

№	Показатели	$M \pm m$	Уровень развития, балл/оценка
1	Рост, см	$172 \pm 0,5$	
2	Масса тела, кг	$68 \pm 1,0$	
3	ОГК, см	$91 \pm 0,6$	
4	Индекс Кетле, $\text{кг}/\text{м}^2$	$24,0 \pm 1,1$	гармоничное развитие
5	Индекс «стении», у. е.	$0,76 \pm 0,009$	умеренно брахиморфный тип телосложения
Физиологические показатели			
6	САД в покое, мм рт. ст.	$120 \pm 0,6$	норма
7	ДАД в покое, мм рт. ст.	$75 \pm 0,7$	норма
8	ЧСС в покое, уд/мин	$77 \pm 0,9$	норма
9	САД после нагрузки, мм рт. ст.	$138 \pm 1,0$	гипертонический тип реакции
10	ДАД после нагрузки, мм рт. ст.	$79 \pm 0,8$	норма
11	ЧСС после нагрузки, уд/мин	$97 \pm 1,4$	низко адаптивная реакция
12	Кистевая сила правой руки, кг	$46 \pm 0,5$	
13	Кистевая сила левой руки, кг	$41 \pm 0,5$	
14	Кистевой индекс, %	$71 \pm 1,0$	4 балла
15	ЖЕЛ, мл	3643 ± 56	норма
16	ЖИ, мл/кг	$53 \pm 0,10$	3 балла
17	Индекс Робинсона (ДП), у. е.	$96,4 \pm 1,4$	2 балла
18	ПЭК, у. е.	$145 \pm 2,0$	2 балла
19	Индекс Кердо, у. е.	$9,1 \pm 1,8$	функциональное равновесие
20	Интегральный уровень физического здоровья, у. е.	$11 \pm 2,4$	3 балла

Примечание: Уровень развития оценивался по 5-балльной шкале по отношению к нормативным значениям [11; 14].

Однако анализ параметров сердечно-сосудистой системы показал более низкие уровни функциональных резервов миокарда.

Так, показатель двойного произведения у юношей составил – 96,4 у. е. (уровень «2» ниже среднего) (табл. 1.), что свидетельствует о неоптимальной функции системы

кровообращения, а именно неэкономичной работе сократительной деятельности миокарда [10]. Не случайно после небольшой физической нагрузки повышение ЧСС у обследуемых составило 20 уд/мин, что превышало нормативные показатели и отражало неэкономичность функционирования

ния сердца (табл. 1).

Качество реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку оценивали также по показателю эффективности кровообращения [11], который составил 145 у. е., что соответствовал уровню «2» (табл. 1) и указывал на ухудшение качества адаптации к нагрузке [16; 17]. Эти результаты свидетельствуют о сниженных резервных возможностях системы кровообращения у юношей, проживающих в сложных социально-экономических и природных условиях. Можно полагать, что в процессе адаптации к различным нагрузкам у них будет происходить напряжение механизмов регуляции сердечно-сосудистой системы, что станет ограничивающим фактором, особенно при выполнении физических нагрузок [18].

Мы не можем связать такие низкие показатели с состоянием данной системы после перенесенного ковида, поскольку по результатам анкетирования большинство студентов (74 %) ответили на отсутствие данного заболевания до момента обследования.

Однако при рассмотрении индивидуальных значений можно было всех обследуемых разделить на группы. Так, распределение студентов по типам вегетативной регуляции показало, что несмотря на средний по группе уровень эйтонии (баланс симпатической и парасимпатической систем), у 60 % обследованных студентов отмечалось пре-

обладание симпатического отдела, у 37 % – парасимпатического, и только у 3 % юношей можно было определить эйтонию. Вероятно, реакция довольно большой группы симпатикотоников обусловлена напряжением в процессе адаптации к обучению в вузе.

Еще более выраженные различия выявились при анализе интегрального показателя физического здоровья. Весьма отчетливо выделилось 5 групп по уровню здоровья: 12,5 % студентов имели низкий уровень; 53 % – ниже среднего, 27,4 % – средний, 5,7% – выше среднего, и только 1,1 % студентов имел высокий уровень. Не случайно в среднем уровень физического здоровья первокурсников ТувГУ на большинстве факультетов соответствовал 2–3-му уровню. Эти данные свидетельствуют о крайне неблагоприятном состоянии здоровья выпускников тувинских школ, но, к сожалению, укладываются в общероссийские показатели здоровья школьников [2; 3; 4].

Тем не менее, несмотря на низкие показатели физического здоровья, уровень физической подготовленности юношей составил 38 баллов, что соответствовало уровню 4 (табл. 2). Вероятно, для получения хороших результатов на занятиях по физической культуре большинство первокурсников включали имеющиеся резервные возможности для выполнения кратковременных тестовых заданий.

Таблица 2

Средние показатели физической подготовленности юношей 1-го курса ТувГУ

№	Показатели физической подготовленности	Результаты	Уровень физической подготовленности, баллы
1	Прыжки в длину, см	$195 \pm 5,7$	2
2	Гибкость, см	$13 \pm 1,6$	3
3	Подтягивания, кол-во раз	$17 \pm 2,4$	4
4	Бег на 2000 м, мин.	$6,9 \pm 1,2$	4
5	Бег на 100 м, сек.	$14,2 \pm 0,5$	4
6	Интегральный уровень физической подготовленности, баллы	$38 \pm 2,6$	4

Примечание: обозначения те же, что в табл. 1

Анализ уровня физического здоровья юношей разных факультетов. Наряду с общей картиной состояния здоровья первокурсников представляло интерес сопоставление морфофункциональных показателей студентов по факультетам. Как видно из таблицы 3, по антропометрическим показателям существенное различие выявлено только по показателю окружности грудной клетки: у студентов физкультурного факультета (ФФКиС) она максимальная, а у юношей физико-математического факультета (ФМФ) – минимальная. Студенты остальных факультетов занимали промежуточное положение. Несомненно, что этот показатель является очень важным признаком физического развития, отражающим развитие грудных и спинных мышц, возможности дыхательной системы.

Более выраженные отличия между студентами разных факультетов выявлены по функциональным показателям. Так, по величине кистевой силы и кистевого индекса отчетливо лидировали студенты СХФ и замыкали группу юноши КПИ, тогда как среди обследуемых других групп отличий практически не было.

Поскольку в общей группе студентов были выявлены наиболее низкие показатели функциональных резервов сердечно-сосудистой системы, на следующем этапе мы сопоставили уровень ее активности в покое и после физической нагрузки у студентов по факультетам. Если в состоянии покоя различий по САД и ДАД не отмечалось, то по ЧСС, частично отражающей функциональные резервы миокарда, уже выявились существенные отличия. Наименьшая ЧСС, соответствующая возрастнo-половым нормативам, отмечалась у студентов ФФКиС, а наибольшая, превышающая возрастные нормативы, – у юношей ЕГФ и ИФ, что указывает на меньшие резервы миокарда в этих группах. В состоянии покоя у этих же студентов ФФКиС несколько превалировала активность парасимпатического отдела нервной системы по индексу Кердо, что

говорит об отсутствии напряжения системы регуляции во время обследования. Это подтверждается и результатами изменения сердечной деятельности после физической нагрузки. У студентов СХФ и ФФКиС прирост ЧСС был существенно меньше, чем у юношей ЕГФ и ИФ, что говорит о более экономичной деятельности сердечно-сосудистой системы у студентов этих факультетов. Данный факт подтверждает индекс Робинсона – двойное произведение, которое существенно ниже у тех же студентов ФФКиС по сравнению с юношами ЕГФ и ИФ. Первокурсники остальных факультетов занимали по этим показателям промежуточную позицию. Изменения показателей артериального давления мало отличались между факультетскими группами.

В общей группе студентов показатели ЖЕЛ были среднего уровня (табл. 2), но среди студентов по факультетам – наибольшие значения были у первокурсников ФФКиС, а наименьшие – у КПИ. Анализ жизненного индекса (ЖИ) показал, что не было существенных различий между студентами разных факультетов (табл. 3). Однако наибольший показатель ЖИ, соответствующий возрастнo-половым нормам, отмечался у студентов ФФКиС (уровень 3), а наименьший – у студентов КПК, ЮФ, КПИ (уровень 1), что указывает на меньшие резервы дыхательной системы. Студенты остальных факультетов занимали промежуточное положение (уровень 2).

При сравнении интегрального показателя физического здоровья студентов разных факультетов оказалось, что наиболее высокий уровень оказался у студентов СХФ, ФФКиС и ИТФ, что обусловлено гармоничным развитием всех исследуемых систем и их оптимальной интеграцией в целостном организме, что гораздо важнее высокого развития какой-либо одной-двух систем при низком уровне функционирования других. Самый низкий уровень здоровья оказался у студентов ФФ, КПК и КПИ, что и выявилось при оценке состояния функций отдельных систем.

Таблица 3

Морфофункциональные показатели юношей 1-го курса разных факультетов ТуВГУ

№	Показатели	Факультеты										
		ФФКиС (n = 9)	ЕГФ (n = 9)	СХФ (n = 9)	ФФ (n = 7)	КПК (n = 51)	ЭФ (n = 11)	ФМФ (n = 25)	ИТФ (n = 32)	ИФ (n = 3)	ЮФ (n = 8)	КПИ (n = 6)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Возраст, лет	21±0,5	21±0,7	21±0,7	19±1,1	18±0,2	20±0,3	19±0,3	20±0,3	20±1,7	19±0,6	21±1,7
1	Рост, см	172±1,4	170±1,8	173±1,6	173±3,4	173±0,9	171±2,5	173±1,3	172±0,9	171±2,2	176±2,6	177±2,4
2	Масса тела, кг	75±3,6	69±2,1	64±3,2*	80±12	80±11	65±2,4*	64±2,1*	68±2,4	61±2,2**	73±3,6	74±3,7
3	ОГК, см	99±3,5	93±2,2	90±1,9*	94±7,6	93±1,3	90±1,8*	86±1,4*	92±1,4*	91±2,7	96±2,3	96±2,8
4	Индекс Кетле, у. е.	25±0,9	24±1,1	21±1,0	27±2,7	27±3,6	22±0,5	21±1,1	23±0,7	21±1,1	24±1,2	24±1,6
5	Уровень ИК, баллы	3	3	5	1	1	5	5	5	5	5	5
6	ИС, у. е.	0,8±0,01	0,7±0,02	0,8±0,01	0,7±0,01	0,8±0,01	0,8±0,01	0,8±0,01	0,8±0,01	0,8±0,01	0,7±0,02	0,7±0,01
Физиологические показатели												
7	КС (пр), кг	46±2,2	43±1,8	48±1,9	41±3,3	43±1,0	40±2,3	41±1,8	43±1,0	43±1,8	42±1,8	38±2,8*
8	КС (лев), кг	44±2,0	37±1,0*	45±4,0	41±3,0	39±1,0	37±3,0	37±1,0*	40±1,0	37±1,0*	39±1,0	37±5,0
9	КИ, у. е.	71±1,4	58±2,2	73±2,3	55±6,1	61±1,8	61±3,1	61±2,2	66±2,8	58±2,2	56±3,4	52±5,1
10	Уровень КИ, баллы	4	1	4	1	2	2	2	3	1	1	1
11	САД в покое, мм. рт. ст	117±3,2	123±2,2	118±4,1	120±4,4	121±0,9	122±2,0	122±1,7	119±1,7	123±2,2	119±1,8	127±2,6*
12	ДАД в покое, мм. рт. ст	72±2,6	78±2,3	77±4,2	73±3,4	75±1,1	79±2,6	78±1,6	72±2,1	78±2,3	74±2,2	78±1,8
13	ЧСС в покое, уд/мин	66±3,8	86±3,2***	73±5,1	80±5,9*	75±1,7	83±3,7**	81±2,3**	77±2,0	86±3,2**	82±3,2**	76±4,9
14	САД после нагрузки	144±5,8	141±4,0	136±5,8	141±6,5	139±1,5	136±3,6	141±2,5	138±2,2	141±4,0	133±3,1	145±3,6
15	ДАД после нагрузки	78±3,2	82±3,5	83±4,7	77±2,8	79±1,3	81±2,5	82±1,9	78±2,2	82±3,5	77±2,3	77±3,7
16	ЧСС после нагрузки	88±7,0	112±4,6**	93±9,1	101±13	95±2,3	103±4,1*	101±3,6	96±3,0	112±4,6*	106±2,9*	90±5,0

Окончание табл. 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
17	ДП, у. е.	77±4,8	105±5,4***	86±7,0	98±10,4	99±2,5**	102±4,6**	98±2,8**	92±2,8**	105±5,4**	97±3,5**	96±6,6*
18	Уровень ДП, баллы	4	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
19	ПЭК, у. е.	129±14,0	127±5,6	127±9,6	147±17	150±3,8	134±5,8	143±4,5	147±3,6	127±5,6	126±3,4	163±11
20	Уровень ПЭК, баллы	3	3	3	1	1	3	1	1	3	3	1
21	Индекс Кердо	-10,7±11,1	7,5±4,2	-8±6,9×	7,5±6,8	24±3,8**	3,6±48	1,3±3,4	4,9±28	7,5±4,2	9,4±3,6	-5,9 ±9,1×
22	ЖЕЛ, мл.	4200±180	3755±138	3522±110*	4100±407	3346±84**	3880±568	3580±171*	3848±144	3755±138	3575±263*	3420±185*
23	ЖИ, у. е.	56±2,4	54±2,1	56±3,4	52±4,7	49±1,7	55±6,7	56±3,0	58±2,5	54±2,1	49±4,1	39±8,0*
24	Уровень ЖИ, баллы	3	2	3	2	1	2	3	3	2	1	1
25	Интегральный показатель физ. здоровья, баллы	17±0,4	11±0,9***	18±0,4	7±1,9***	7±0,7***	14±2,4	14±0,7*	15,0±0,7*	13,0±0,9**	12±0,9**	10±0,7***
26	Уровень физ. здоровья, баллы	4	3	5	2	2	3	3	4	3	3	2

Примечания: * – достоверные отличия по сравнению с юношами ФФКиС: $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$. ФФКиС – факультет физической культуры и спорта, ЕГФ – естественно-географический факультет, СХФ – сельскохозяйственный, ФФ – филологический факультет, КПК – Кызыльский педагогический колледж, ЭФ – экономический факультет, ФМФ – физико-математический факультет, ИТФ – инженерно-технический факультет, ИФ – исторический, ЮФ – юридический, КПИ – Кызыльский педагогический институт.

Полученные результаты могут стать основанием для проведения ряда профилактических и оздоровительных мероприятий со студентами разных факультетов в зависимости от их функционального состояния.

Если сравнивать физическое здоровье с юношами-студентами первого курса 10-летней давности [19], то видна негативная динамика по интегральному коэффициенту физического здоровья нынешних студентов. Так, по результатам скринингового обследования студентов 2013 года, данный показатель был выше среднего у большинства юношей, кроме студентов филологического факультета, который был на среднем уровне. Показатель экономичности работы сердца в покое (по индексу Робинсона) был ниже у большинства юношей, в отличие от нынешнего обследования, что может свидетельствовать о существующих рисках для состояния сердечно-сосудистой системы у нынешних студентов. При этом в 2013 году был выше показатель эффективности кровообращения при нагрузках, что подтверждает тезис о более низких адаптивных реакциях на физические нагрузки у современных первокурсников. Однако общий уровень физической подготовленности студентов остается на хорошем уровне, вероятно, как результат большего напряжения и включения резервных возможностей организма нынешних студентов для адаптации к учебной и физической деятельности.

Обсуждая полученные факты, следует отметить, что по данным Министерства здравоохранения, среди коренных жителей Тувы широко распространена ишемическая болезнь сердца [20], однако каждый второй житель не знал об этом и не получал соответствующего лечения. Вероятно, низкие функциональные резервы сердечно-сосудистой системы у студентов и отразили недостаток в республике мероприятий по своевременному выявлению и профилактике основных факторов риска данной системы [21]. Среди основных факторов риска были обозначены курение, дислипидемия,

артериальная гипертензия [22]. ВОЗ считает, что 35 % различных патологий можно избежать благодаря профилактике [23]. Очень сложно выявить симптомы каких-либо заболеваний на донозологическом этапе их развития, поэтому скрининговые исследования должны заслуживать особого внимания в проведении профилактических мероприятий. Важную роль в решении этих вопросов должны играть соответствующие правительственные решения и, конечно, образовательные и воспитательные мероприятия, направленные на формирование у самих людей осознанного понимания здоровья и факторов, на него влияющих, а следовательно, и формирующих здоровьесохраняющее поведение [24].

Заключение. Юноши-первокурсники ТувГУ по большинству морфофункциональных показателей соответствуют нормативным значениям для данной возрастно-половой группы Сибирского региона. Однако функциональные показатели сердечно-сосудистой системы отличаются более низкими адаптивными реакциями на физическую нагрузку и сниженными функциональными резервами. Интегральный уровень физического здоровья юношей составлял 12,5 баллов, что соответствовало уровню 3, а средний уровень физической подготовленности составил 38 баллов, что соответствовало уровню 4. Это свидетельствует о более высоком уровне напряжения функциональных систем организма при выполнении физических нагрузок. Современные первокурсники ТувГУ, по сравнению со своими сверстниками 2012–2013 годов, отличаются более низкими показателями физического здоровья и адаптивных реакций на физические нагрузки, а также повышением напряжения функций сердечно-сосудистой системы при выполнении физических тестов, что говорит о снижении функциональных резервов организма. Между первокурсниками разных факультетов ТувГУ имеются существенные различия по уровню физического

здоровья и физической подготовленности. Самыми высокими показателями здоровья и физической подготовленности характеризуются студенты сельскохозяйственного, физкультурно-спортивного и инженерно-технического факультетов, а самые низкие показатели отмечены у первокурсников филологического факультета, педагогического колледжа и Кызыльского педагогического института. На основе полученных данных рекомендуем на правительственном уровне

рассмотреть вопросы сохранения и укрепления здоровья граждан путем внедрения профилактических программ скрининга и мониторинга здоровья обучающихся в школах, колледжах и вузах с последующей коррекцией выявленных нарушений. Студентам рекомендовано обратить внимание на свое физическое здоровье, выполняя рекомендации по укреплению сердечно-сосудистой системы и соблюдению основных принципов здоровьесбережения.

Список источников

1. Гузеева Л. П. Здоровое молодое поколение – будущее успешной России // Образование. Карьера. Общество. – 2011. – № 1 (30). – С. 73–75.
2. Состояние физического здоровья современных студентов / Л. А. Лопатин [и др.] // Вестник НЦБЖД. – 2019. – № 2 (40). – С. 93–98.
3. Редько А. А. Здравоохранение в России в цифрах за последние сто лет / Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения: труды XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – № 2 (Т. 12). – С. 475–484.
4. Фазлеева Е. В., Шалавина А. С., Васенков Н. В., Мартыанов О. П., Фазлеев А. Н. Состояние здоровья студенческой молодежи: тенденции, проблемы, решения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 5, Т. 10. – С. 9–12.
5. Тува снова стала аутсайдером по уровню жизни среди субъектов РФ [Электронный ресурс]. – URL: <http://club-rf.ru/17/news/62445> (дата обращения: 03.07.2024).
6. Будук-оол Л. К., Айзман Р. И., Красильникова В. А. Динамика процессов адаптации к обучению студентов, проживающих в дискомфортном климато-географическом регионе // Физиология человека. – 2009. – № 35 (4). – С. 103–109.
7. Красильникова В. А., Колесникова В. В., Хаснулин В. И., Селятицкая В. Г. Влияние диетических расстройств на метаболические и эндокринные проявления психоэмоционального стресса у студентов Тывы // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3. – С. 286–289.
8. Бацевич В. А., Машина Д. А., Красильникова В. А., Ясина О. В. Изменения антропологических характеристик молодежи Тувы в связи с влиянием социально-экономических факторов // Новые исследования Тувы. – 2021. – № 3. – С. 148–163.
9. Красильникова В. А. Состояние сердечно-сосудистой системы студентов Тувинского государственного университета, прибывших из разных районов Республики Тыва // Вестник Тувинского государственного университета. № 2 Естественные и сельскохозяйственные науки. – 2019. – № 3 (49). – С. 27–37.
10. Иванов С. А., Невзорова Е. В., Гулин А. В. Количественная оценка функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2017. – Т. 22, вып. 6. – С. 1535–1540.
11. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Рубанович В. Б., Лебедев А. В. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений. – Новосибирск: ООО Рекламно-издательская фирма, Новосибирск, 2010. – 100 с.
12. Кирилова И. А. Оценка физического развития как популяционной характеристики детского населения Иркутской области: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2017. – 23 с.
13. Воронцов И. М. Закономерности физического развития детей и методы его оценки. – Л.: Ленинградский педиатрический медицинский институт, 1996. – 56 с.
14. Лебедев А. В., Рубанович В. Б., Айзман Н. И., Айзман Р. И. Морфофункциональные особенности студентов первого курса педагогического вуза //

- Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1(17). – С. 128–141. – URL: <http://sciforedu.ru/article/557>. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1401.11>
15. Крюков Е. В., Савушкина О. И., Малащенко М. М., Черняк А. В., Бобр И. А., Исмагилова Р. Р. Влияние комплексной медицинской реабилитации на функциональные показатели системы дыхания и качество жизни у больных, перенесших COVID-19 // Бюллетень физиологии и патологии дыхания. – 2020. – № 78. – С. 84–88.
16. Хомяков Г. К. Индекс эффективности кровообращения как оперативный показатель управления тренировочным процессом // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 2 (144). – С. 128–135.
17. Сапего А. В., Лаврентьев Н. А. Прогнозирование оценки состояния организма спортсмена при адаптации к мышечной деятельности в условиях среднегорья // Вестник КемГУ. Физкультура и спорт. – 2008. – № 2. – С. 87–90.
18. Баевский Р. М., Берсенева А. П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. – М.: Медицина, 1997. – 236 с.
19. Ондар А. О., Ондар С. О., Айзман Р. И. Сравнительная характеристика уровней физического здоровья и физической подготовленности студентов-первокурсников ТувГУ // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4 (10). – С. 68–79. – URL: <http://sciforedu.ru/article/502>
20. Монгуш Х. Д., Ондар А. Б., Балчир М. Б. Медико-демографическая характеристика, факторы риска и динамика первичной инвалидности по сердечно-сосудистым заболеваниям в Республике Тыва // Врач-аспирант. – 2013. – Т. 61, № 6.2. – С. 332–336.
21. Ширижик А. Т., Балабина Н. М. Факторы риска развития и прогноза ишемической болезни сердца у коренного населения Республики Тыва // Сибирский медицинский журнал. – 2011. – № 1. – С. 147–148.
22. Аканов А. А., Мейманолиев Т. С., Махмудов Б. Х. Артериальная гипертония в Центральной Азии // Актуальные проблемы профилактики хронических неинфекционных заболеваний: Тезисы докладов научно-практической конференции. – М., 1995. – С. 3–4.
23. Сердечно-сосудистые заболевания [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень ВОЗ. – 2015. – № 310. – URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/ru/> (дата обращения: 04.07.2024).
24. Айзман Р. И. Здоровье и безопасность – ключевые задачи образования в современных условиях // Здоровьесберегающее образование. – 2011. – № 6 (18). – С. 48–52.

References

1. Guzeeva, L. P., 2011. Healthy young generation – the future of successful Russia. Education. Career. Society, no. 1 (30), pp. 73–75. (In Russ.)
2. Lopatin, L. A., Vasenkov, N. V., Minibayev, E. Sh., Nabiullin, R. R., 2019. Physical health status of modern students. Bulletin of the NCBR, no. 2 (40), pp. 93–98. (In Russ.)
3. Redko, A. A., 2017. Healthcare in Russia in figures over the past hundred years. Proceedings of the XII All-Russian scientific and practical conference with international participation Health is the basis of human potential: problems and ways to solve them. St. Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, no. 2 (Vol. 12), pp. 475–484. (In Russ.)
4. Fazleeva, E. V., Shalavina, A. S., Vasenkov, N. V., Martyanov, O. P., Fazleev, A. P., 2022. Health status of student youth: trends, problems, solutions. World of Science. Pedagogy and Psychology, no. 5, vol. 10, pp. 9–12. (In Russ.)
5. Tuva has again become an outsider in terms of living standards among the constituent entities of the Russian Federation [online]. Available at: <http://club-rf.ru/17/news/62445> (accessed 07.06.2024). (In Russ.)
6. Buduk-ool, L. K., Aizman, R. I., Krasilnikova, V. A., 2009. Dynamics of adaptation processes to learning of students living in an uncomfortable climatic and geographical region. Human Physiology, no. 35 (4), pp. 103–109. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Krasilnikova, V. A., Kolesnikova, V. V., Khasnulin, V. I., Selyatitskaya, V. G., 2010. The influence of maladaptive disorders on metabolic and endocrine manifestations of psychoemotional stress in students of Tuva. The world of science, culture, education, no. 3, pp. 286–289. (In Russ.)
8. Batsevich, V. A., Mashina, D. A., Krasilnikova, V. A., Yasina O. V., 2021. Changes in anthropological characteristics of young people

in Tuva due to the influence of socio-economic factors. New studies of Tuva, no. 3, pp. 148–163. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Krasilnikova, V. A., 2019. The state of the cardiovascular system of students of the Tuva State University who arrived from different regions of the Republic of Tuva. Bulletin of the Tuva State University. Natural and agricultural sciences, no. 3 (49), pp. 27–37. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Ivanov, S. A., Nevzorova, E. V., Gulin, A. V., 2017. Quantitative assessment of the functional capabilities of the cardiovascular system. Bulletin of Tambov State University, Vol. 22, no. 6, pp. 1535–1540. (In Russ.)

11. Aizman, R. I., Aizman, N. I., Rubanovich, V. B., Lebedev, A. V., 2010. Methodology for comprehensive assessment of physical and mental health, physical fitness of students of higher and secondary vocational educational institutions. Novosibirsk: OOO Advertising and Publishing Firm “Novosibirsk”, 100 p. (In Russ.)

12. Kirilova, I. A., 2017. Assessment of physical development as a population characteristic of the child population of the Irkutsk region. Abstract Cand. Sci. (Biol.). Irkutsk, 23 p. (In Russ.)

13. Vorontsov, I. M., 1996. Patterns of physical development of children and methods of its assessment. Leningrad: Publishing House “Leningrad Pediatric Medical Institute”, 56 p. (In Russ.)

14. Lebedev, A. V., Rubanovich, V. B., Aizman, N. I., Aizman, R. I., 2014. Morphofunctional features of first-year students of a pedagogical university. Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University, no. 1 (17), pp. 128–141. Available at: <http://sciforedu.ru/article/557>. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1401.11> (In Russ.)

15. Kryukov, E. V., Savushkina, O. I., Malashenko, M. M. [et al.], 2020. The influence of complex medical rehabilitation on functional indicators of the respiratory system and quality of life in patients who have had COVID-19. Bulletin of Physiology and Pathology of Respiration, no. 78, pp. 84–88. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Khomyakov, G. K., 2017. Circulation effi-

ciency index as an operational indicator of training process management. Scientific and theoretical journal “Scientific Notes of P. F. Lesgaft University”, no. 2 (144), pp. 128–135. (In Russ.)

17. Sapego, A. V., Lavrentiev, N. A., 2008. Forecasting the assessment of the athlete’s body condition during adaptation to muscle activity in mid-mountain conditions. Bulletin of KemSU. Physical Education and Sport, no. 2, pp. 87–90. (In Russ.)

18. Baevsky, R. M., Berseneva, A. P., 1997. Assessment of adaptive capabilities of the body and the risk of developing diseases. Moscow: Meditsina Publ., 236 p. (In Russ.)

19. Ondar, A. O., Ondar, S. O., Aizman, R. I., 2013. Comparative characteristics of the levels of physical health and physical fitness of first-year students of TUVSU. Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University, no. 4 (10), pp. 68–79. Available at: <http://sciforedu.ru/article/502> (In Russ.)

20. Mongush, Kh. D., Ondar, A. B., Balchir, M. B., 2013. Medical and demographic characteristics, risk factors and dynamics of primary disability due to cardiovascular diseases in the Republic of Tyva. Doctor-graduate student, Vol 61, 6.2, pp. 332–336. (In Russ.)

21. Shirizhik, A. T., Balabina, N. M., 2011. Risk factors for the development and prognosis of ischemic heart disease in the indigenous population of the Republic of Tyva. Siberian Medical Journal, no. 1, pp. 147–148. (In Russ.)

22. Akanov, A. A., 1995. Arterial hypertension in Central Asia. Actual problems of prevention of chronic non-infectious diseases. Abstracts of reports of the sci-practical conf. Moscow, pp. 3–4. (In Russ.)

23. Cardiovascular diseases, 2015. WHO Information Bulletin [online]. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/rus/>. N 310. (accessed: 12.04.2024). (In Russ.)

24. Aizman, R. I., 2011. Health and safety – key tasks of education in modern conditions. Health-preserving education, no. 6 (18), pp. 48–52. (In Russ.)

Информация об авторах

А. О. Ондар, кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тувинский государственный университет, ayana-82@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-1670-6657>, Кызыл, Республика Тыва, Россия

С. К. Сарыг, кандидат биологических наук, и. о. декана естественно-географического факультета, Тувинский государственный университет, s.k.sailyk@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7416-0272>, Кызыл, Республика Тыва, Россия

У. В. Доржу, кандидат биологических наук, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тувинский государственный университет, shurava82@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4630-1402>, Кызыл, Республика Тыва, Россия

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, ФБУН «Новосибирский НИИ гигиены» Роспотребнадзора, aizman.roman@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7776-4768>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Ayana O. Ondar, Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Tuva State University, ayana-82@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-1670-6657>, Kyzyl, Tuva Republic, Russia

Saylyk K. Saryg, Cand. Sci. (Biology), Assoc. Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Dean of the Faculty of Natural Geography, Tuva State University, s.k.sailyk@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7416-0272>, Kyzyl, Tuva Republic, Russia

Urana V. Dorzhu, Cand. Sci. (Biology), Head of Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Tuva State University, shurava-82@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4630-1402>, Kyzyl, Tuva Republic, Russia

Roman I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Prof., Honored Scientist of the Russian Federation, Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk Research Institute of Hygiene of Rospotrebnadzor, aizman.roman@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7776-4768>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов

Ондар А. О. – выполнение скрининговых исследований, формирование базы данных в компьютерной программе, написание исходного текста, выводы.

Сарыг С. К. – выполнение скрининговых исследований, координация деятельности, формирование базы данных в компьютерной программе.

Доржу У. В. – выполнение скрининговых исследований, формирование базы данных в компьютерной программе, работа с литературой, доработка текста.

Айзман Р. И. – научное руководство, концепция исследования, работа с текстом, выводы.

Contribution of the authors

Ondar A. O. – performing screening studies, creating a database in a computer program, writing the source text, conclusions.

Saryg S. K. – implementation of screening studies, coordination of activities, creating a database in a computer program.

Dorju U. V. – performing screening studies, creating a database in a computer program, working with literature, finalizing the text.

Aizman R. I. – scientific guidance, research concept, work with text, conclusions.

Статья поступила в редакцию 10.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 10.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

Научная статья

УДК 801.6+82.085

DOI: 10.15293/1813-4718.2501.15

«Интерпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего»: содержательная и структурная характеристики научной школы в Новосибирском государственном педагогическом университете

Трипольская Татьяна Александровна¹, Матханова Ирина Петровна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Исследования, объединенные общей темой, направлены на изучение соотношения интерпретационных возможностей языковой системы и творческой активности говорящих, что подразумевает переключение внимания с отражательной природы языка на способы языкового представления смысла. В центре внимания оказывается либо человек, интерпретирующий получаемые сообщения, а также рефлектирующий над своим и чужим речевым произведением, либо интерпретационный потенциал языка, либо событие объективного мира, которое может быть представлено тем или иным образом.

Ключевые слова: научная школа; интерпретация; интерпретационный потенциал языковой системы; коммуникативная деятельность говорящего; объекты интерпретации; типы и режимы интерпретации

Для цитирования: Трипольская Т. А., Матханова И. П. «Интерпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего»: содержательная и структурная характеристики научной школы в Новосибирском государственном педагогическом университете // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 170–178. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.15>

Scientific article

“The Interpretation Potential of the Language System and the Creative Activity of the Speaker”: Substantive and Structural Characteristics of the Scientific School in the Novosibirsk State Pedagogical University

Tatiana A. Tripolskaya¹, Irina P. Matkhanova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The studies, united by a common theme, are aimed at examining the correlation of the interpretative possibilities of the language system and the creative activity of the speakers, which means switching attention from the reflective nature of the language to the ways of linguistic representation of meaning. The focus is either a person interpreting received messages, as well as reflecting on their own and others' speech, or the interpretative potential of the language, or the event of an objective world that can be represented in one way or another. The basis for interpretative studies is the results of structural and system descriptions: a system of varying linguistic

units of different levels, connected by different types of relations, characterized by uniqueness / polysemy, marked / unmarked, usuality / occasionality. This model of the linguistic system is also a tool for the interpretation activity of both the native speaker and the researcher. On the same foundation, typological studies are based on both the identification of linguistic universals and the specifics of the languages being compared. Interpretative paradigm makes it possible to naturally combine the study of the lexical and grammatical possibilities of the language in their interaction.

Keywords: scientific school; interpretation; interpretation potential of the language system; communicative activity of the speaker; objects of interpretation; types and modes of interpretation

For citation: Tripolskaya, T. A., Matkhanova, I. P., 2025. "The interpretation potential of the language system and the creative activity of the speaker": substantive and structural characteristics of the Scientific school in the Novosibirsk State Pedagogical University. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 170–178. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2501.15>

Введение. Обсуждение содержательной и структурной составляющих научной школы в вузе представляется вполне актуальным и своевременным, поскольку задачи, особенности функционирования и состав участников научной школы сегодня понимаются по-разному: от организации научной деятельности преподавателей до организации научной и образовательной работы подразделения, когда ведущее научное направление объединяет исследовательскую деятельность и профессорско-преподавательского состава, и научного студенческого общества, а также в существенной мере влияет на учебные программы обязательных и специальных курсов лингвистических дисциплин.

Содержательная характеристика научной школы. В 2012 г. научная школа «Интерпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего» в ИФиМ получила официальное утверждение в НГПУ и вошла в научные планы университета.

В 2019 г. Московским государственным университетом был осуществлен проект, посвященный научным лингвистическим школам страны: в Вестнике МГУ публиковались материалы, представляющие ведущие научные направления филологов российских университетов. Мы были приглашены в этот проект и опубликовали информацию о научной школе и пять статей исследователей нашего коллектива [1].

Активные исследования по теме «Ин-

терпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего» ведутся преподавателями Новосибирского государственного педагогического университета с начала 90-х гг., а в 1994 г. вышел сборник «Языковая личность: проблемы выбора и интерпретации знака в тексте» [2], где были сформулированы основные направления и принципы исследования. Отдельные проблемы, связанные с заявленной темой, рассматривались на конференциях и в статьях членов кафедры. С 1998 г. в Институте филологии и медиакommunikаций НГПУ проводятся ежегодные Филологические чтения, посвященные проблемам интерпретации в лингвистике и литературоведении (вначале конференции имели статус всероссийских, а последние пятнадцать лет – статус международных). Предложенная проблематика заинтересовала многих лингвистов, являющихся сторонниками разных лингвистических концепций, – из общей мозаики мнений и представлений постепенно прорисовываются некоторые общие черты и необходимые условия исследования интерпретационной составляющей языка и речевых произведений. В конференциях принимали участие специалисты из Новосибирска, Томска, Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Омска, Челябинска, Иркутска, Самары, а также Украины, Беларуси, Польши, Чехии, Швеции, Финляндии, Монголии, Китая, Италии, Германии и Венгрии. По материалам Филологических чтений выпуска-

на серия межвузовских сборников научных трудов, последовательно рассматривающих аспекты заявленной проблематики, фокусирующие внимание на взаимодействии лексики и грамматики в интерпретации языковой системы и речевых произведениях: «Языковая компетенция: грамматика и словарь» (1998), «Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике» (1999), «Проблемы интерпретационной лингвистики: взаимодействие языковой категоризации и творческой активности говорящего» (2002), «Проблемы интерпретационной лингвистики: Интерпретаторы и типы интерпретации» (2004), «Проблемы выбора и интерпретации языкового знака говорящим и слушающим» (2007), «Комментарий и интерпретация текста» (2008), «Лакунарность в языке, картине мира, словаре и тексте» (2009), «Проблемы интерпретационной лингвистики: поле как объект и инструмент исследования» (2011), «Дискурс лжи и ложь как дискурс» (2012), «Проблемы интерпретационной лингвистики: типы восприятия и их языковое воплощение» (2013). В 2014–2016 гг. материалы конференций публиковались в «Вестнике НГПУ» / Science for Education Today (BAK, Scopus). Помимо этого, сотрудники кафедры современного русского языка и кафедры теории языка и межкультурной коммуникации публикуют исследования в других изданиях, выступают на конференциях в России и за рубежом. По разным аспектам данной темы был защищен ряд диссертационных работ.

Исследовательская деятельность научной школы неоднократно была поддержана грантами: в 2015 г. был получен грант РГНФ – РФФИ для создания Базы данных прагматически маркированной лексики. Участники проекта сосредоточились на описании семантико-прагматического потенциала единиц разных тематических групп и способах ее лексикографического представления. В 2021–2022 гг. получен грант «Свое и чужое в современном рус-

ском (русскоязычном) и венгерском художественном тексте» (при поддержке «Российского центра научной информации», «Российского фонда фундаментальных исследований» и фонда «За русский язык и культуру в Венгрии»).

В текстах современных исследований стали весьма популярными термины *интерпретация*, *интерпретационизм*, *интерпретационное (интерпретативное) направление (аспект, подход, лингвистика)*, применяемые к разным объектам и используемые в разных филологических дисциплинах. Как считал Ю. Н. Чумаков, это объясняется кризисом позитивистских иллюзий, согласно которым сумма «объективного» знания непрерывно возрастает, оставаясь надежной и независимой от исследователя» [3]. Это положение, в целом справедливое для всей филологической науки, имеет особое преломление в лингвистике, которая, накопив значительную эмпирическую базу, ставит задачи объяснить природу языковых явлений не только как отражательных, но и как интерпретирующих. На новом витке развития науки лингвистика вновь обращается к идеям, высказанным еще в XIX веке. Так, в трактовке В. Гумбольдта, язык не представляет собой прямого отражения мира, в нем отражаются акты интерпретации мира человеком, ср.: «Человек преимущественно – и даже исключительно, поскольку ощущение и действие у него зависят от его представлений, – живет с предметами так, как их преподносит ему язык... Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [4, с. 82]. Как видим, идея интерпретационного подхода в изучении языковой системы и речевой деятельности человека не нова, к ней в разное время обращались представители разных лингвистических школ [5].

Под интерпретацией в парадигме лингвистического знания понимается способ

представления смысла, разное видение объекта или описываемых ситуаций говорящими на данном языке. Таким образом, в центре внимания лингвистов оказывается и интерпретационный потенциал языковой системы и языковая личность, продуцирующая и воспринимающая речь. В поле зрения попадает и исследователь-интерпретатор, в первую очередь, когда речь идет о разных типах лексикографической интерпретации языкового материала. Фигура исследователя-интерпретатора заявлена как объект обсуждения на двадцать пятых Филологических чтениях (октябрь 2024).

В современной русистике определились следующие направления интерпретационных исследований: в центре внимания оказывается либо человек, интерпретирующий получаемые высказывания и текст, включая интерпретационную деятельность переводчика (см. Ю. Н. Караулов [6]; В. З. Демьянков [7]; К. И. Леонтьева [8]; G. Sonesson [9]), а также рефлектирующий над своим/чужим речевым произведением (А. Вежбицкая [10]; Т. Г. Винокур [11]; М. В. Ляпон [12]), либо интерпретационный потенциал языка (А. В. Бондарко [13], Н. Н. Болдырев [14]), либо событие объективного мира, которое может быть представлено тем или иным образом (У. Чейф [15], G. Lyon [16]). Исследования в рамках этих направлений, как правило, абсолютно автономны и содержательно не пересекаются друг с другом, хотя каждый из этих подходов развивает неоднократно декларированное положение о взаимодействии языковой категоризации и творческой деятельности индивида (И. П. Матханова, Т. А. Трипольская [17]).

Как выяснилось, проблематика интерпретационного направления оказалась «точкой сбора» актуальных научных подходов к описанию языка и коммуникативной деятельности человека. Отметим пересечение исследовательских векторов интерпретационной лингвистики и современной

прагматики. Ведущим параметром в классификациях речевых актов (жанров) является типовая интенция говорящего. Пути ее считывания занимают оба направления. В центре внимания этих исследований – языковая личность и ее дискурс, за которым стоит языковая система (Ю. Н. Караулов [6]) и который интерпретируется говорящим как соответствующий или не соответствующий его коммуникативному замыслу. Когнитивное описание языка также может быть рассмотрено в парадигме интерпретирующего подхода (В. З. Демьянков [7]). И. Н. Болдырев [14] и его последователи, напротив, рассматривают интерпретативный подход как составную часть когнитивистики (см., например, [18]). Теория интерпретации небезразлична к исследованию вопросов о ментальных структурах: концептах, фреймах, сценариях, которые моделируют, интерпретируют, отражают внеязыковую действительность. Разное семантическое членение действительности, отражаемое языками, обеспечивает существование разных национальных картин мира – именно в области интерпретационных семантических компонентов целесообразно искать национально-специфические черты (И. П. Матханова, Т. А. Трипольская [5]). Так, рассматривая логические и мифологические основания метафоры в разных языках, мы актуализируем интерпретационный потенциал метафорической системы языка, за которым стоят специфика языкового освоения внеязыковой действительности, когнитивные особенности говорящих и их избирательный подход к выбору оснований для сопоставления иногда трудно сопоставимых объектов [1].

Изучение интерпретационного потенциала языковой системы для представления того или иного фрагмента внеязыковой действительности путем встречного движения «от лексики» и «от грамматики» дает значимые результаты, позволяя выявить зоны языкового выбора и зоны без-

альтернативной номинации/выражения смысла; вариативные возможности лексической и грамматической подсистем языка; множественность интерпретации и отражательные и интерпретирующие (по преимуществу) языковые категории. Кроме того, появляется возможность увидеть компенсаторные механизмы языка: имеющиеся грамматические ограничения восполняются возможностями лексической системы, и наоборот (см., например, [18]).

Нам представляется, что такой взгляд на потенциал языковой системы и коммуникативную деятельность человека позволяет получить новое знание о языке и новое знание о говорящем субъекте.

Отметим еще одну черту настоящих исследований: в них предполагается комплексный подход, включающий изучение лексической и грамматической семантики в их соотношении, что отражается в тематике Филологических чтений: функциональная семантика оценки (лексические и грамматические средства репрезентации оценки); лексическая и грамматическая семантика в слове, словаре и тексте; текст как объект полидисциплинарных исследований.

Результатом последних лет являются монографии «Языковая личность в зеркале интерпретационных исследований»¹ и «Через “чужое” к “своему”: диалог русской и венгерской культур»², а также ежегодные публикации лучших докладов Филологических чтений (10–12 статей) в журнале «Критика и семиотика» (Scopus и Web of Science).

О составе научной школы. Поскольку в НГПУ работает немало научных школ, вполне назрел вопрос о составе, основных задачах и функционировании научного коллектива, о его роли в деятельности факультета/института. Иными

словами, вполне своевременно обсудить концепцию/концепции деятельности научной школы в современном университете.

Наша научная школа включает ведущих преподавателей-исследователей кафедр современного русского языка и методики его преподавания и теории языка и межкультурной коммуникации: М. А. Лаппо, Т. А. Трипольская, И. П. Матханова, Е. Ю. Булыгина, Ю. В. Крылов, М. В. Шпильман, О. А. Ружа, Е. Г. Басалаева, Н. В. Носенко, Ф. Варларо, М. А. Савина и др.; аспирантов, магистрантов и студентов ИФиМ (Е. Иванова-Жданова, Сяоюй Хуан, К. С. Алымова, А. Ермак, С. Бабаджанова, В. Гизетдинова и др.).

Мы уверены, что научная школа может активно и плодотворно функционировать только в условиях совместной работы исследователей разных поколений: так сохраняется преемственность и развитие научно-го направления.

Научная школа – это открытая для сотрудничества структура. Коллектив регулярно встречается с коллегами на научных межвузовских семинарах (с участием преподавателей ТГУ (Томск), Института лингвистических исследований им. В. В. Виноградова (Москва), РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург), УрГПУ (Екатеринбург), Университета П. Пазмания (Будапешт, Венгрия), Католического университета Святого Сердца (Милан, Италия) и др.) и обсуждает какую-то актуальную лингвистическую проблему, входящую в интерпретационное направление (обычно по предложенной к обсуждению теме ведутся активные исследования участниками научной школы, готовятся кандидатские и докторские диссертации): феномен восприятия в контексте совре-

¹ Языковая личность в зеркале интерпретационных исследований: к 85-летию со дня рождения Ю. Н. Караулова: монография / И. В. Ружицкий, Т. А. Трипольская, М. А. Лаппо [и др.]; под ред. Т. А. Трипольской. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – 372 с.

² Через «чужое» к «своему»: диалог русской и венгерской культур: монография / под ред. М. А. Лаппо, В. В. Мароши. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. – 240 с.

менных лингвистических исследований; актуальные аспекты изучения метафоры; через «чужое» к «своему»: диалог русской и венгерской культур. В настоящее время идет подготовка к семинару, посвященному изучению языковой личности в зеркале интерпретационного направления.

Каждый год проблемы интерпретационной лингвистики (какой-то новый аспект этого направления) обсуждаются в рамках Международной научной конференции «Филологические чтения», а также на студенческих и аспирантских конференциях. Обычно межвузовские конференции молодых ученых (с участием докладчиков НГПУ, НГУ, ТГУ, НГТУ) включают пленарный доклад представителя нашей научной школы, который задает основные содержательные векторы всей конференции. Лучшие доклады молодых исследователей в формате десятиминутного сообщения включаются в программу Филологических чтений.

В течение последних двух лет студенты-филологи (Отечественная филология и Отечественная филология с углубленным изучением итальянского и испанского языков) были приглашены и успешно выступили на конференциях молодых ученых «Ломоносов-2023, Ломоносов-2024» (МГУ), в РГПУ им. Герцена (СПб), в НГУ (докладчики получили дипломы первой степени).

Подобный подход к организации научной работы в ИФМИП дает свои результаты: на кафедре русского языка с 1999 года защищены 5 докторских диссертаций (Т. А. Трипольская, И. П. Матханова, Н. П. Перфильева, Т. И. Стекова, М. А. Лаппо) и готовятся докторские диссертации Е. Ю. Булыгиной, Е. Г. Басалаевой, М. В. Шпильман и К. Р. Руссу. Результатом сотрудничества представителей научной школы ИФМИП с учеными зарубежных университетов стали защиты кандидатских диссертаций аспирантами кафедры современного русского языка и методики его преподавания из Италии (Вероника Мусси, Илария Гарбуйо, Франческо Варларо), Ки-

тая (Цинь Паньпань, Ли Яньфэн), Южной Кореи (Со Кен Ран) и Турции (Исмаил Ташдемир). В течение нескольких лет работала совместная магистерская программа по русскому языку как иностранному, предполагавшая получение диплома магистра двух университетов: НГПУ и Миланского Католического университета.

В рамках интерпретационного научного направления подготовлено и защищено 39 кандидатских диссертаций: 23 – под руководством Т. А. Трипольской, 5 – под руководством Е. Ю. Булыгиной, 4 – под руководством И. П. Матхановой, 4 – под руководством Т. И. Стековой, 3 – под руководством Н. П. Перфильевой; в настоящее время рекомендованы к защите 3 работы, выполненные на кафедре современного русского языка. В ИФМИП более 20 лет работает диссертационный совет 33.2.015.01 по специальностям 5.9.1. «Русская литература и литературы народов Российской Федерации», 5.9.5. «Русский язык. Языки народов России».

Таким образом, деятельность научной школы «Интерпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего» интегрирует научную работу лингвистов ИФМИП, включающую научные изыскания исследователей разных поколений, которые объединяются для обмена опытом, координации исследовательских векторов, выработки собственной исследовательской позиции на разных площадках: от студенческих конференций до Международных конгрессов [21–22].

Научная школа, как нам кажется, в существенной мере влияет на содержание учебного процесса: в рамках лекционных и практических занятий используются материалы собственных исследований преподавателей кафедр, что способствует появлению авторских курсов для бакалавров и магистрантов («Языковая картина мира: сопоставительный аспект», «Языковая личность в зеркале эмоционально-оценочной деятельности»), «Коммуника-

тивная лексикология» (Т. А. Трипольская), «Национальная картина мира и словаря» (Е. Ю. Булыгина), «Функциональная грамматика» (И. П. Матханова), «Психоллингвистика» (М. А. Лапю), «Лингвистический анализ текста» (М. В. Шпильман, О. А. Ружа) и др.).

Деятельность научной школы связана и с практикой преподавания лингвистических дисциплин в средней школе: учителя Новосибирска и НСО принимают участие в мероприятиях научной школы, а также обучаются в аспирантуре и защищают кандидатские диссертации (Т. И. Караблина, С. А. Попова, Е. Галанова, В. В. Узлова и др.). Каждый год участники Филологических чтений знакомят вузовских и школьных преподавателей с современными направлениями лингвистической науки в рамках курсов повышения квалификации.

Заключение. Деятельность научной школы «Интерпретационный потенциал

языковой системы и творческая активность говорящего» в существенной мере определяет научную и образовательную деятельность сотрудников двух кафедр, включая в научную работу студентов, магистрантов и аспирантов.

Научные изыскания лингвистов НГПУ оказались интересны ученым разных направлений и школ: мы активно сотрудничаем с Институтом лингвистических исследований (Санкт-Петербург), с Институтом русского языка им. В. В. Виноградова (Москва), с Томским исследовательским университетом, Уральским государственным педагогическим университетом, с Уральским федеральным университетом, с Католическим университетом Святого Сердца Милана (Италия), Сынцзянским государственным университетом, Католическим университетом П. Пазмания (Будапешт), Дебреценским и Печским университетами (Венгрия) и др.

Список источников

1. Булыгина Е. Ю., Трипольская Т. А. Логические и мифологические основания метафоры как объект описания в словаре активного типа // Вестник МГУ. Сер. Филология. – 2019. – № 2. – С. 127–141.
2. Языковая личность в зеркале интерпретационных исследований (К 85-летию со дня рождения Ю. Н. Караулова). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – 372 с.
3. Чумаков Ю. Н. Предисловие // Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении: материалы Первых Филологических чтений, посвященных 65-летию НГПУ. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2001. – С. 3–7.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
5. Матханова И. П., Трипольская Т. А. Научная школа «Интерпретационный потенциал языковой системы и творческая активность говорящего» в Новосибирском государственном педагогическом университете // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 2019. – № 2. – С. 117–127.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты моделирования на ЭВМ. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1989. – 184 с.
8. Леонтьева К. И. Антропоцентрическое моделирование (художественного) перевода: взгляд с позиции когнитивной семиотики // Когнитивные исследования языка. Вып. XXVIII. Антропоцентрический характер языка. – М., Тамбов: Издательство Тамбовского ун-та, 2017. – С. 377–409.
9. Sonesson G. Translation and Other Acts of Meaning: In Between Cognitive Semiotics and Semiotics of Culture // Cognitive Semiotics. – 2014. – Vol. 7 (2). – P. 249–280.
10. Вежицкая А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. Лингвистика текста. – С. 402–421.
11. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 171 с.
12. Ляпон М. В. Оценочная ситуация и словесное моделирование // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 24–34.
13. Бондарко А. В. Теория значения в систе-

ме функциональной грамматики (на материале русского языка). – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.

14. *Болдырев Н. Н.* Интерпретация мира и знаний о мире в языке // Когнитивные исследования языка. Вып. XIX. Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира. – М., Тамбов: Издательство Тамбовского государственного университета, 2014. – С. 20–28.

15. Чейф У. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 35–73.

16. *Lyon G.* Language and perceptual experience // *Philosophy*. – 1999. – Vol. 74, № 290. – P. 515–534.

17. *Матханова И. П., Трипольская Т. А.* Интерпретационный компонент в языке и творческая активность говорящего // Языковая личность: проблемы выбора и интерпретации знака в тексте. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 1994. – С. 115–123.

18. *Матханова И. П., Трипольская Т. А.* Лакунарность в системе эмотивных средств языка (языковая ситуация эмоции удивления) //

Лакунарность в языке, картине мира, словаре и тексте. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2009. – С. 6–16.

19. *Демьянков В. З.* Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.

20. Когнитивные исследования языка. Вып. XIX. Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира. – М., Тамбов: Издательство Тамбовского ун-та, 2014. – 584 с.

21. *Матханова И. П., Трипольская Т. А.* Интерпретационные аспекты лингвистики: проблемы и пути исследования // Проблемы интерпретационной лингвистики: интерпретаторы и типы интерпретации. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2004. – С. 6–19.

22. *Матханова И. П., Трипольская Т. А.* Проблемы интерпретационных исследований: типы и режимы интерпретации // Вестник Московского ун-та. Сер. 9. Филология. – 2005. – № 5. – С. 88–105.

23. «Через «чужое» к «своему»: диалог русской и венгерской культур. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2023. – 240 с.

References

1. Bulygina, E. Yu., Tripolskaya, T. A., 2019. Logical and mythological bases of metaphor as an object of description in the dictionary of the active type. *Bulletin of Moscow State University. Series: Philology*, no. 2, pp. 127–141. (In Russ.)

2. Linguistic identity in the interpretive research (On the 85th Anniversary of Yu. N. Karaulov's Birth). *Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ.*, 2021, 372 p.

3. Chumakov, Ju. N., 2001. Foreword. Problems of interpretation in linguistics and literary criticism. Materials of the First Philological Conference dedicated to the 65th anniversary of the Novosibirsk State Pedagogical University. *Novosibirsk: Publ. of the Novosibirsk State Pedagogical University*, pp. 3–7 (In Russ.)

4. Gumboldt, V., 1984. Selected works on linguistics. *Moscow: Progress Publ.*, 400 p. (In Russ.)

5. Matkhanova, I. P., Tripolskaya, T. A., 2019. Scientific school “Interpretive potential of the language system and creative activity of the speaker” at the Novosibirsk State Pedagogical University. *Bulletin of Moscow State University. Series 9. Philology*, no. 2, pp. 127–141. (In Russ.)

6. Karaulov, Yu. N., 2010. The Russian lan-

guage and Linguistic Identity. *Moscow: LKI, URSS Editorial Publ.*, 261 p. (In Russ.)

7. Demyankov, V. Z., 1989. Interpretation, understanding and linguistic aspects of computer modeling. *Moscow: Moscow State University Publ.*, 84 p. (In Russ.)

8. Leontyeva, K. I., 2017. Anthropocentric (subject-oriented) modeling of (literary) translating: a Cognitive Semiotics perspective. *Cognitive studies of language*, vol. XVIII. Anthropocentric nature of language. *Tamboy: Tamboy State University Publ.*, pp. 377–409. (In Russ.)

9. Sonesson, G., 2014. Translation and Other Acts of Meaning: In Between Cognitive Semiotics and Semiotics of Culture. *Cognitive Semiotics*, vol. 7 (2), pp. 249–280. (In Eng.)

10. Vezhbitskaya, A., 1978. Metatext in the text. *New in foreign linguistics*. *Moscow: Progress Publ.*, issue. 8. *Linguistics of the text*, pp. 402–421. (In Russ.)

11. Vinokur, T. G., 1993. Speaker and listener: variants of speech behavior. *Moscow: Science Publ.*, 171 p. (In Russ.)

12. Lyapon, M. V., 1989. Evaluation situation and verbal modeling. *Language and Identity*. *Mos-*

cow: Science Publ., pp. 24–34 (In Russ.)

13. Bondarko, A. V., 2002. Theory of meaning in the system of functional grammar (on the material of the Russian language). Moscow: Languages of slavic culture Publ., 736 p. (In Russ.)

14. Boldyrev, N. N., 2014. Interpretation of the world and world knowledge in language. Cognitive studies of language, vol. XIX. Cognitive variation in linguistic interpretation of the world. Moscow, Tambov: Tambov State University Publ., pp. 20–28. (In Russ.)

15. Chafe, W., 1983. The recall and verbalization of past experience. The New in foreign linguistics. Moscow: Raduga Publ., 1983, issue 12. Applied Linguistics, pp. 35–73 (In Russ.)

16. Lyon, G., 1999. Language and perceptual experience. Philosophy, vol. 74, no. 290, pp. 515–534. (In Eng.)

17. Matkhanova, I. P., Tripolskaya, T. A., 1994. The Interpretational Component in Language and Creative Activity. The Linguistic Identity: problem of choice and interpretation of linguistic sign in the text. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., pp. 115–123. (In Russ.)

18. Matkhanova, I. P., Tripolskaya, T. A., 2009. Lacunarity in the system of emotive means of lan-

guage (language situation of emotion of surprise). Lacunarity in language, world picture, dictionary and text. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., pp. 6–16 (In Russ.)

19. Demyankov, V. Z., 1994. Cognitive linguistics as a kind of the interpreting approach. Questions of linguistics, no. 4, pp. 17–33. (In Russ.)

20. Cognitive studies of language, vol. XIX. Cognitive variation in linguistic interpretation of the world. Moscow, Tambov: Tambov State University Publ., 2014, 584 p. (In Russ.)

21. Matkhanova, I. P., Tripolskaya, T. A., 2004. Interpretational aspects of linguistics: problems and ways of research. Problems of interpretational linguistics: interpreters and types of interpretation. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., pp. 6–19 (In Russ.)

22. Matkhanova, I. P., Tripolskaya, T. A., 2005. Problems of interpretation studies: types and modes of interpretation. Moscow University Bulletin. Philology Series, Issue 5, pp. 88–105 (In Russ.)

23. Through “Alien” to “Our Own”: Dialogue of Russian and Hungarian Cultures. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2023, 240 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Т. А. Трипольская, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания Института филологии и медиакоммуникаций, Новосибирский государственный педагогический университет, tr_tatiana@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0820-0325>, Новосибирск, Россия

И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания Института филологии и медиакоммуникаций, Новосибирский государственный педагогический университет, matkhanova@mail.ru, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Tatiana A. Tripolskaya, Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the Department Chair of Modern Russian Language, Novosibirsk State Pedagogical University, tr_tatiana@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0820-0325>, Novosibirsk, Russia

Irina P. Matkhanova, Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the Department of the Chair of Modern Russian Language, Novosibirsk State Pedagogical University, matkhanova@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Статья поступила в редакцию 10.12.2024
Одобрена после рецензирования 25.01.2025
Принята к публикации 29.01.2025

The article was submitted 10.12.2024
Approved after reviewing 25.01.2025
Accepted for publication 29.01.2025

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 представлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений (Пример 6).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сут, 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 редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией 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. Вилуйская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 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., 2024. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

Писок 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.

Статья поступила в редакцию 29.08.2024
Одобрена после рецензирования 22.10.2024
Принята к публикации 01.11.2024

The article was submitted 29.08.2024
Approved after reviewing 22.10.2024
Accepted for publication 01.11.2024

© 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. *Аbeleва 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 констру-

ирование 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 Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Ин-

тернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

14. Войскунский А. Е. Метафоры Интер-

нета // 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://ihtk.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

1/2025

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. 14,8. Усл.-печ. л. 16,4. Тираж 1000 экз. Заказ № 11.

Дата выхода в свет: 01.03.2025 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28