

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**1/2021**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

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

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



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Кепплер Кристоф**, доктор психологии, профессор, Дортмунд (Германия)

**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

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

**R. O. Agaveġyn**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**T. Azatyan**, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)

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

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

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

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

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

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

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

**Kaeppler Chricthoph**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)

**A. G. Kirpichnik**, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

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

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

**И. Р. Лазаренко**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

**М. Лейно**, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург

**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

**Т. В. Склярлова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Т. В. Цырлина-Спэди**, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

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

**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

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

Учредитель: ФГБОУ ВО  
«Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном  
регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

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

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу  
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633  
«Сибирский педагогический журнал» включен  
в систему Российского индекса научного  
цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается  
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», 2021

© Сибирский педагогический журнал, 2021

**А. К. Кусаинов**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

**И. Р. Лазаренко**, Dr. Sci. (Pseud.), Professor, Barnaul

**М. Лейно**, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

**Б. О. Майер**, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

**А. В. Мудрик**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**В. И. Петрищев**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg

**Н. Л. Селиванова**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**А. М. Сидоркин**, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

**В. Я. Синенко**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

**Т. В. Склярлова**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

**Т. В. Цырлина-Спэди**, PhD, Professor, Seattle (USA)

**М. Чернова**, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

**М. В. Шакурова**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

**М. С. Яницкий**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSBEЕ HE  
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory  
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633  
“Siberian Pedagogical Journal” is included  
in the system of the Russian Index  
of Scientific Citing

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

ISSN 1813-4718

© FSBEЕ HE “Novosibirsk State Pedagogical  
University”, 2021

© Siberian Pedagogical Journal, 2021

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

**Никитин М. В.** Становление полисубъектного сетевого партнёрства СПО: пилотные практики и механизмы ..... 7

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Шило Н. Г.** Системно-методологическая направленность деятельности учителя в процессе обучения ..... 16

**Ваниева В. Ю., Течиева В. З.** Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе практико-ориентированного обучения ..... 26

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Касенова Н. Н., Чемчиева А. П., Мусатова О. В., Гейбука С. В., Кергилова Н. В.** Модель этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве: концептуальные основы ..... 33

**Малышев В. С.** Функционально-прогностическая модель среды обучающихся в аспирантуре как средство научной и научно-педагогической подготовки кадров высшей квалификации ..... 43

**Цветкова С. Е., Ермакова Ю. И.** Профессиональная коммуникативная компетенция будущего переводчика с учётом региональной специфики ..... 54

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

**Белова Е. Н., Романова Н. С.** Деятельность педагогических учебных заведений Красноярского края по подготовке учителей для национальных школ в 1930-е годы ..... 64

**Протасова Е. В.** Социокультурный опыт уральского учительства в документальных источниках личных архивных фондов Пермского края ..... 74

**Жумадилова М. Т.** Педагогические задачи и роль социальных учреждений Новониколаевска в воспитании детей в начале XIX века .... 87

## CONTENTS

### THEORETICAL MESSAGES

**Nikitin M. V.** Formation of a Polysubject Network Partnership Spo: Pilot Practices and Mechanisms ..... 7

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

**Shilo N. G.** System-Methodological Orientation of Teacher's Activities in the Learning Process ..... 16

**Vanieva V. Y., Tchieva V. Z.** Formation of Communicative Competence of Future Teachers in the Process of Practice-Oriented Training ..... 26

### PROFESSIONAL TRAINING

**Kasenova N. N., Chemchieva A. P., Musatova O. V., Geybuka S. V., Kergilova N. V.** Model of Ethnic-Cultural Interaction of Youth in Education Spaces: Conceptual Basics and Empirical Reality ..... 33

**Malyshev V. S.** Functional-predictive Model Environments of Students in Graduate School as a Means of Scientific and Scientific-pedagogical Training of Highly Qualified Personnel ..... 43

**Tsvetkova S. Ye., Ermakova Y. I.** Professional Communicative Competence of the Future Interpreters in View of Regional Specifications ..... 54

### HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

**Belova E. N., Romanova N. S.** Activities of Pedagogical Educational Institutions of the Krasnoyarsk Region on Preparing Teachers for National Schools in the 1930s ..... 64

**Protasova E. V.** Sociocultural Practice of the Ural Teachers in Documentary Sources of Perm Territory Private Archival Funds ..... 74

**Zhumadilova M. T.** Pedagogical Objective and the Role of Social Institutions of Novonikolaevsk in the Child-rearing in the Early 19th Century .. 87

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

**Петришев В. И., Грасс Т. П., Машуков М. А.** Влияние цифровых технологий на конкурентоспособность и профессиональное образование обучающихся в США и Сингапуре ..... 93

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

**Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П., Жуйкова О. В., Серебрякова Ю. В.** Адаптация видеоматериалов для обучения глухих и слабослышащих студентов ..... 101

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Хуторянская Т. В.** Стратегии копинг-поведения в зависимости от особенностей креативности у студентов разных специальностей ..... 108

**ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ.  
БЕЗОПАСНОСТЬ**

**Кругликова Е. В., Чанчаева Е. А., Сидоров С. С., Лёвкина М. Н., Айзман Р. И.** Фактическое питание первокурсников, проживающих в общежитии ..... 116

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

**Кравцов Ю. В.** К 100-летию Ольги Федоровны Саблиной ..... 125

**COMPARATIVE PEDAGOGY**

**Petrishchev V. I., Grass T. P., Mashukov M. A.** Impact of Digital Technologies on the Competitiveness and Professional Education of High School Students in the usa and Singapore ..... 93

**CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**Krasavina Yu. V., Ponomarenko E. P., Zhuykova O. V., Serebryakova Yu. V.** Adaptation of Video Materials for Teaching Deaf and Hard of Hearing Students ..... 101

**PSYCHOLOGICAL  
RESEARCHES**

**Hutoryanskaya T. V.** Strategies of Coping Behavior Depending on the Peculiarities of Creativity in Students of Different Specialties ..... 108

**EDUCATION. HEALTH.  
SAFETY**

**Kruglikova E. V., Chanchaeva E. A., Sidorov S. S., Lyovkina M. N., Aizman R. I.** Actual Nutrition of First-Year Students Living in Dormitory ..... 116

**SCIENTIFIC LIFE**

**Kravtsov Yu. V.** To the 100th Anniversary of Olga Fedorovna Sablina ..... 125

*Никитин Михаил Валентинович*

*Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионального образования, Институт стратегии развития образования РАО Минпросвещения РФ, niki5.53@mail.ru, ORCID 0000-0002-9353-8795, Москва*

## СТАНОВЛЕНИЕ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО СЕТЕВОГО ПАРТНЁРСТВА СПО: ПИЛОТНЫЕ ПРАКТИКИ И МЕХАНИЗМЫ

*Аннотация.* Выходящий из пандемии российский рынок труда активно восстанавливает сетевое полисубъектное партнерство с организациями среднего профессионального образования (СПО). Определены востребованные направления сетевой активности крупных региональных колледжей-образовательных комплексов и сетевых субъектов-заказчиков кадров. Предметом их сетевого партнерства становятся модули сетевой полисубъектной образовательной программы и сетевые сообщества выпускников СПО. Практикоориентированные результаты междисциплинарного научного исследования получены в лаборатории профессионального образования ФБГНУ «Института стратегии развития образования РАО» Минпросвещения РФ по госзаданию «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования (среднего профессионального образования) и механизмы его реализации», проект № 073-00086-1901 на плановый период 2020–2021.

*Введение.* Постановка проблемы. В русле методологии международной научной школы академиков РАО С. Я. Батышева – А. М. Новикова были разработаны теоретические основания становления сетевого профессионального образования/обучения/воспитания, которое обеспечивается прагматичностью сетевых связей и отношений. Сетевой подход стал актуальным теоретико-методологическим основанием проектирования схем сетевого полисубъектного партнерства крупных колледжей СПО и партнеров-заказчиков кадров. Необходимо вскрыть существенные, отличительные характеристики сетевого профессионального образования от традиционного уровневого понимания среднего профессионального образования, реализующего образовательные стандарты ФГОС СПО. Были определены: а) направления сетевой активности крупных колледжей СПО; б) предметы сетевого партнерства; в) модули сетевой программы; г) классификация сетевых партнерств выпускников СПО.

*Цель статьи.* Разработать практикоориентированную схему полисубъектного сетевого партнерства СПО с участием сетевых субъектов-заказчиков кадров. Определить актуальный понятийный аппарат, получить новое знание о специфике модулей сетевых программ и механизмах становления сетевых партнерств выпускников СПО.

*Методология и методы исследования.* Сетевой подход, как регулятор сопряжения виртуальных и физических реальностей в жизни человека, позволяет проектировать различные форматы сетевых партнерств, объединенных решением задач наращивания профессиональных квалификаций каждым обучающимся. Такие партнерства становятся ядром «сети компетенций», т. к. квалификации уже давно формируются и оцениваются не в колледжах, а в сетевых профессиональных сообществах. Методы исследования: теоретические (разработка и критический анализ схем полисубъектного сетевого партнерства, уточнение понятийного аппарата, формализация классификационных признаков при проектировании партнерств); эмпирические (наблюдения и критический анализ пилотной практики сетевого партнерства региональных колледжей).



Результаты исследования, обсуждение. Представлено междисциплинарное осмысление феномена полисубъектного сетевого партнерства крупных региональных колледжей СПО и субъектов-заказчиков кадров. Определен актуальный понятийный аппарат на основе сетевого подхода. Разработана базовая схема сетевого партнерства. Представлена специфика модулей сетевых образовательных программ для наращивания профессиональных квалификаций обучающимися СПО (в том числе, граждан с ОВЗ), на основе которых формируются сетевые профессиональные сообщества.

Заключение. Исходя из цели исследования, крупный региональный колледж – образовательный комплекс необходимо рассматривать как ядро полисубъектных сетевых партнерств, которые ориентированы на наращивание профессиональных квалификаций у разновозрастных групп обучающихся и их реализацию в структуре многоукладной российской экономики. Предметами дальнейшего обсуждения должны стать: разработка научно-методического и кадрового обеспечения качества сетевого образовательного процесса и качества результата наращивания профессиональных квалификаций субъектами сетевых профессиональных партнерств.

*Ключевые слова:* сетевой подход, полисубъектное сетевое партнерство, модуль сетевой образовательной программы СПО, сетевое образовательное и профессиональное сообщество.

**Введение. Постановка проблемы.** Российскими исследователями академиками РАО М. Н. Берулава, Г. А. Берулава была разработана *теория сетевого образования*, которая стала новой методологической платформой современной системы образования. Исследователи констатируют, что «основополагающим постулатом является постулат о необходимости развития личности не только с опорой на сферу рационального сознания, но и на сферу бессознательного. Это предполагает необходимость формирования не только сферы знаний, умений и навыков, механизмов мышления, творческого потенциала личности в процессе рациональной целенаправленной деятельности, но и продуктивных поведенческих, коммуникативных, аффективных и двигательных стереотипов психической активности» [2, с. 68]. «Современная система образования не учитывает, что внедрение новых информационных технологий поставило перед фактом глобального перехода к сетевым механизмам познания окружающей действительности, приходившим на смену системному подходу вооружения знаниями. Для сетевого образования характерны эклектичность, неоднородность, отсутствие иерархии в получаемой информации, логика восприятия которой определяется, прежде всего, мотивацией

обучаемого, опосредованной его смысловыми ориентациями» [2, с. 168]. Необходимо учитывать, что *информационные сети перестали быть только техническим средством, но приобрели статус новой культуры*, обладающей собственной семиосферой. Проведенное исследование позволило определить следующий понятийный аппарат.

*Сетевой подход (network thinking)* – система структурирования социально-профессиональных отношений между различными коллективными и индивидуальными субъектами для обеспечения качества воспитания этических норм профессиональной деятельности и качества профессиональных квалификаций работников цифровой (сетевой) экономики и сетевого общества. Сетевой подход позволяет не делить образование на уровни, а в центр анализа ставит модули сетевой образовательной программы и предлагает новую линейку инструментов для ее реализации всем субъектам [9, с. 12].

По сути, впервые создается теория сетевой культуры «снизу», от практики реальных сетевых коммуникаций. Чем больший выбор ресурсов (образовательных программ, технологий, практик, связей) доступен для обучающихся крупного колледжа, тем быстрее осваивается молодыми



работниками сетевой (цифровой) способ производства.

*Сетевая персонализированная образовательная программа СПО* – инструмент горизонтального моделирования междисциплинарного содержания персонализированного профессионального обучения в организациях, включенных в сетевое взаимодействие на основе «обучения на успешном опыте» – от описания результатов на каждом этапе обучения (опыт, компетенции, ценностные установки) [3] к способам успешной профессиональной деятельности в условиях развития сетевой (цифровой) экономики. Персонализация (индивидуализация) образовательных программ СПО реализуется на основе выбора их модулей субъектами обучения для коэволюции сетевой образовательной среды колледжа и сектора сетевой экономики. Мотивация субъектов обучения для решения профессиональных задач – ключевая педагогическая функция сетевого преподавателя [8].

**Цель статьи.** Мультипликация пилотных практик полисубъектного партнерства СПО и бизнес-сообществ позволяет определить не только направления сетевой активности российских колледжей, но и создать условия для профессиональной мобильности студентов и преподавателей. На этой основе была определена базовая схема модулей сетевых образовательных программ на принципах полисубъектного партнерства. В фокусе сетевого подхода к такому партнерству СПО и технопарков – связанность, устойчивость и перспективность интересов субъектов партнерства как условия обмена ресурсами [4].

В соответствии с принципами сетевого партнерства СПО и бизнес-сообществ [7, с. 43] субъекты партнерства могут быть не постоянными участниками сетевого взаимодействия, а входить в сетевые коммуникации только на определенный период времени, необходимый для решения определенной задачи. Но в дальнейшем сетевое

партнерство трансформируется в сетевые коммуникации между заказчиками кадров [12], ПОО СПО и педагогическими, образовательными и профессиональными сообществами. А ПОО СПО становится координатором таких сетевых коммуникаций.

Де-факто такими устойчивыми и перспективными субъектами-заказчиками кадров для российской цифровой (сетевой) экономики уже становятся: а) банковское сообщество; б) российский пенсионный фонд; в) минэкономразвития, объединенный народный фронт и региональные ТПП; г) Минобороны и ДОСААФ; д) Роспатент, всероссийское общество изобретателей и рационализаторов, федерация интеллектуальной собственности РФ. Свою стратегию на необходимость разработки модулей сетевых образовательных и профессиональных программ (сетевых проектов) для студентов крупных региональных образовательных организаций (колледжей), как показывает наш анализ пилотной практики, уже определили следующие первые субъекты и целевые модули такого сетевого партнерства.

*Первый субъект* – российский Центробанк и в целом банковское сообщество уже сформировали устойчивый запрос для крупных региональных образовательных организаций-колледжей на разработку содержания общедоступной, сетевой модульной образовательной программы дополнительного обучения для детей, подростков и молодежи в возрасте 10–18 лет, где уже востребован перечень целевых модулей: модуль «банк + школа»; модуль «банк + семья (семейный банкинг)»; модуль «банк + дети»; модуль «банк + вуз»; модуль «банк + здоровье человека»; модуль «банк + жилье» и др. Освоив целевые модули сетевой образовательной программы в течение 4–8 лет, человек к моменту поступления на работу, либо оплаты своего обучения в вузе, либо призыва в РА, либо создания семьи имеет комплексное представление и гибкие компетенции по управлению личными

и семейными финансами и в целом своим бюджетом.

*Второй субъект* – российский Пенсионный фонд и его региональные отделения уже формируют устойчивый запрос для крупных образовательных организаций на разработку содержания общедоступной сетевой модульной образовательной программы для выпускников колледжа (17–18 лет) на понимание у молодых рабочих и специалистов, что такое гарантированный пенсионный продукт (ГПП). Суть модуля ГПП в том, чтобы разъяснить обучающимся, что накопительную пенсию гражданин будет получать только в случае ежемесячной уплаты им 6-процентного «накопительного пенсионного взноса» из своей заработной платы. Если работник прекращает работать и оплачивать этот взнос в ПФ, он будет получать только минимальную пенсию. Уточним для понимания молодыми специалистами – система «пенсионных баллов» фактически ставит размер пенсии в зависимость от честности уплачиваемых ими налогов и наполняемости бюджета страны. Модуль сетевой образовательной программы – «моя пенсия» должен стать обязательным для изучения всеми выпускниками крупных образовательных организаций (колледжей).

*Третий субъект* – Минэкономразвития совместно с Объединенным народным фронтом (ОНФ) и образовательными министерствами предложили ввести с 2020 года обязательную модульную программу дополнительного профессионального образования для студентов СПО и вузов по всем специальностям с условным названием – «операционная эффективность». Суть программы – изучение технологий, повышающих производительность квалифицированного труда<sup>1</sup>. Национальный проект «Производительность труда и поддержка занятости» предполагает использовать ресурсы сетевого партнерства, сетевых форм

профессионального обучения для устойчивой мотивации выпускников СПО и вузов к развитию – самозанятости, семейному и индивидуальному предпринимательству.

*Четвертый субъект* – Министерство обороны совместно с ДОСААФ уже сформировали устойчивый запрос на развитие партнерских проектов по организации допризывной военно-технической подготовки выпускников колледжей на основе сопряжения гражданской технической специальности СПО с военно-учетной. После прохождения действительной службы в РА в течение одного года демобилизованный специалист возвращается на штатную педагогическую работу в колледж с одновременным поступлением на сетевое обучение в вуз.

*Пятый субъект* – Роспатент, совместно с Всероссийским обществом изобретателей и рационализаторов и Федерацией интеллектуальной собственности РФ (ФИС) для различных образовательных организаций (но в большей степени для вузов и в меньшей степени для СПО) развернул массовый образовательный проект для выпускников с техническим образованием по продвижению содержания интеллектуальной собственности и патентным правам российских специалистов. Навыки и понимание интеллектуальных прав в условиях становления цифровой (сетевой) российской экономики становятся не менее важными, чем знание математики, иностранного языка или специальности. Патентное право в РФ практически не работает, так как у специалистов не сформирована мотивация к патентованию своих бизнес-технологий. Подчеркнем, что в РФ, в отличие от США, источником авторских прав может быть только физическое лицо, а не компания. Еще в период СССР во всех ПТУ и техникумах проводились дополнительные занятия для выпускников третьего курса по изучению правил оформления

<sup>1</sup> Известия, 06.11.2019. С. 5.

рацпредложений и изобретений. Такой раздел был обязательным компонентом дипломной работы выпускников ПТУ/СПО СССР. Россия становится великой страной тогда, когда дает что-то новое и ценное для мира. Модель российской сетевой образовательной программы с участием заинтересованных субъектов – достойный продукт для межрегионального применения и технологизации.

**Методология и методы исследования.** В соответствии с Национальным докладом Минпросвещения «Туринский процесс 2018–2020 в Российской Федерации», улучшение учебной и обучающей среды СПО связано с разработкой сетевых образовательных программ (п. Г. 1.4. Доклада) – «... механизмом, позволяющим выравнивать условия обучения в разных ПОО СПО, являются сетевые образовательные программы, основанные на интеграции и рациональном перераспределении ресурсов отдельных ПОО СПО, Центров компетенций, Ресурсных центров, Учебных центров предприятий и др. В 2018 году на создание высокотехнологично оснащенных колледжей и техникумов выделено из федерального бюджета 2,5 млрд рублей. В 44 субъектах РФ на базе ПОО СПО открыты региональные площадки сетевого взаимодействия с высоким уровнем оснащенности учебно-производственных мастерских и лабораторий. Данные центры станут драйверами для внедрения в региональные системы подготовки кадров современных технологий, ориентированных на развитие экономики инновационного типа ...» [13, с. 35].

Цель сетевых образовательных программ СПО – оперативная трансляция профессиональных знаний из сферы труда в сферу СПО и внесение изменений в модульные программы ФГОС СПО. Когда речь идет об устранении конкретного профессионального дефицита, длительное обучение нерелевантно. Актуальным предметом сетевой программы становится модуль

или совокупность модулей, разработанных с участием полисубъектных заказчиков кадров для многоуровневой российской экономики.

Организационной единицей, обеспечивающей оперативное освоение профессиональных знаний, становится сетевое образовательное (профессиональное) сообщество. Такие сетевые сообщества представляют собой «*живые структуры*» непрерывно связывающие между собой ресурсы и ценности субъектов. Количественный рост сетевых сообществ становится рыночным регулятором качества профессиональных квалификаций обучающихся СПО, т. к. лидерами сетевых коммуникаций становятся победители конкурсов профессионального мастерства. Рассмотрим конкурентные преимущества, классификацию и практикоориентированные задачи сетевых сообществ, ориентированных на региональные рынки труда. В современных условиях качество процесса и качество результата профессионального образования уже обеспечивается не отдельной образовательной организацией СПО, а кооперацией ресурсов организаций общего, среднего профессионального и дополнительного профессионального обучения, а также ресурсами учреждений культуры и спорта [10]. На этой основе уже активно продвигаются модели крупных региональных колледжей – образовательных комплексов, которые ориентируют свои программы на реализацию диверсифицированных потребностей регионально-муниципальных рынков труда. Такая модель особенно востребована в условиях малых городов и сельских территорий, поскольку адекватно отвечает требованиям Национальной системы квалификаций (НСК РФ) и требованиям профессиональных стандартов (ПС) – приказ Минтруда № 148, 12.04.2013 г. «Об утверждении уровней квалификаций». Этим приказом установлены следующие квалификационные уровни работников и требования к уровню их

образования:

– 1, 2, 3-й уровни квалификаций – не требуют формального образования;

– 4, 5, 6-й уровни квалификаций – уровень образования СПО;

– 6-й уровень квалификаций – пограничный уровень СПО – «прикладной бакалавриат»;

– 7, 8, 9-й уровни квалификаций – высшее образование (специалист, магистр, аспирант, кандидат, доктор наук).

Оперативным инструментом научно-образовательного, нормативно-методического, воспитательного и финансового обеспечения качества профессионального обучения становятся сетевые образовательные и профессиональные сообщества, тем самым в СПО появляется внешний, рыночный регулятор качества.

**Результаты исследования, обсуждение.** Общепринятой классификации сетевых сообществ в системе профессионального образования пока не сложилось. Мы предлагаем в качестве основания классификации рассмотреть педагогический закон преемственности и последовательности образования / обучения, когда новый опыт профессиональной деятельности должен быть подготовлен опытом предшествующей, в том числе спонтанной, неформальной учебно-профессиональной деятельности: «*ученик, стажёр, практикант, помощник*» – «*ученик рабочего*» – «*квалифицированный рабочий*» – «*техник-технолог*» – «*военный специалист*» – «*работник-фрилансер*» – «*бригадир, мастер, сетевой предприниматель*».

На этом основании нами были формализованы два класса сообществ и этапы их становления.

1. Сетевое образовательное сообщество, где ведущими субъектами локальной сети СПО являются разновозрастные группы обучающихся. Главная ценностно-смысловая задача субъектов сети – научиться внутри- и межсетевому сотрудничеству.

2. Сетевое профессиональное сообще-

ство, где ведущими субъектами горизонтальной сети являются различные формальные и неформальные лидеры профессиональных квалификаций. Их объединение в сетевое сообщество основано на динамичном продвижении целей и ценностей интеллектуально-профессионального предпринимательства.

3. Этапы становления сообществ на основе совместного решения задач субъектами: 1) отдельные субъекты; 2) инициативные группы; 3) проектные команды; 4) сетевое сообщество.

Уточним, конкурентные преимущества сетевых сообществ, которые формируются на основе специальностей СПО: а) востребованные профессиональные квалификации обучающихся уже давно формируются не в колледже, а в профессиональной среде сетевого сообщества специалистов; б) деформируется монополия государственных ПОО СПО на реализацию качества специальностей СПО и трансляцию этических норм профессиональной деятельности; в) основа развития сетевой (цифровой) экономики – это совокупность оперативных коммуникаций сетевых профессиональных сообществ; г) сетевые профессиональные сообщества не только снижают неравенство доступа к цифровой (сетевой) среде, не только преодолевают цифровые (сетевые) разрывы между различными социальными и возрастными группами граждан, но и позволяют использовать открытые образовательные ресурсы для развития интеллектуальных способностей личности; д) сетевые коммуникации между разновозрастными специалистами востребуют активное образовательное поведение обучающихся, которое пока не стало предметом научных исследований.

**Результаты исследования.** Наш критический анализ пилотной практики крупных колледжей-ОК (Владимирская, Московская, Омская области; ХМАО, Бурятия, Удмуртия и др.) позволил сформулировать следующие результаты. Сетевые профес-

сиональные сообщества колледжей – СПО решают следующие практикоориентированные задачи:

- эффективность содержания, методического обеспечения, результатов и сроков профессионального обучения достигается на основе согласования требований ПС, ФГОС СПО и требований военно-учетных специальностей РА;

- обеспечение доступности образовательных программ СПО для различных социально-профессиональных групп граждан, в том числе лиц с ОВЗ, сирот, трудовых мигрантов, многодетных;

- внедрение целевого обучения и целевого трудоустройства как инструмент персонализации профессионального обучения и оперативного решения кадровых проблем работодателей на конкретной территории;

- сокращение молодёжной (подростковой, детской) безработицы за счёт включения молодёжи в сетевые форматы деятельности. Сетевой колледж позволит изменить ситуацию с подростковой и молодёжной безработицей, т. к. в настоящее время (2018 г.) почти 2 млн молодых людей не учатся и не работают. Уже появилось целое поколение молодых россиян, как поколение НЕЕТ.

**Заключение.** Приведем несколько цифр для сравнения преимуществ СПО (колледжей) перед высшим образованием в условиях развития цифровой (сетевой) экономики и общества. В США – 160 университетов, 3 500 колледжей; в Германии – 100 университетов и 170 Fachhochschule; во Франции – 85 университетов и 2 600 профлицеев. Как показали промежуточные результаты НИР «ИСРО РАО» (2020) профессиональную квалификацию работников российских СПО необходимо усовершенствовать на основе развития их научного потенциала. Исходя из цели исследования, крупный региональный колледж – образовательный комплекс необходимо рассматривать как ядро полисубъектных сетевых партнерств, которые ориентированы на наращивание профессиональных квалификаций у разновозрастных групп обучающихся и их реализацию в структуре многоукладной российской экономики. Предметами дальнейшего обсуждения должны стать: разработка научно-методического и кадрового обеспечения качества сетевого образовательного процесса и качества результата наращивания профессиональных квалификаций субъектами сетевых профессиональных партнерств.

#### Библиографический список

1. *АТЛАС НОВЫХ ПРОФЕССИЙ 2.0* / под ред. П. Лукши. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ОЛИМП-БИЗНЕС, 2016. – 288 с.

2. *Берулава М. Н., Берулава Г. А.* Теория сетевого образования // Наука и профессиональное образование: к 70-летию РАО: колл. моногр. – М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2013. – С. 160–178.

3. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта: монография. – М.: ЛУч, 2018. – 640 с.

4. *Мальцева Д. В.* Сетевой подход в социологии: генезис идей и применение: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. – 220 с.

5. *Никитин М. В.* Становление сетевого профессионального образования: ресурсы организаций и сообществ: практикоориентирован-

ная монография. – М.: РУСАЙНС, 2018. – 260 с.

6. *Никитин М. В.* Сетевые образовательные программы. Механизм формирования их структуры и содержания в межрегиональном РЦ СПО // Качество образования. – 2012. – № 11. – С. 28–31.

7. *Никитин М. В., Шишов В. Е.* Потенциал сетевого подхода в СПО: принципы, программа, трудовые функции преподавателя // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 4. – С. 17–25.

8. *Ромм Т. А., Ромм М. В.* Сетевые горизонты теории воспитательных систем // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 4 (52). – С. 54–66.

9. *Ромм М. В., Заякина Р. А.* Инновацион-



ный вуз: сетевая перспектива в партнерских сообществах: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. – 431 с.

10. *Смирнов И. П.* Сетевая перспектива профессионального образования: взгляд на практикоориентированную монографию профессора М. В. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 4. – С. 55–57.

11. *Фильчаков Ю. А.* Разработка модели сетевых образовательных отношений

в довузовском профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: ФИРО, 2007. – 24 с.

12. *Шерешева М. Ю.* Формы сетевого взаимодействия компаний: курс лекций. – М.: ВШЭ, 2010. – 339 с.

13. *Туринский процесс 2018–2020* Российской Федерация. Национальный Доклад Российской Федерации / Минпросвещения России, РАНХиГС. – М., 2020. – 71 с.

*Поступила в редакцию 15.12.2020*

***Nikitin Mikhail Valentinovich***

*Leading Researcher, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Laboratory of Professional Education, Institute of Education Development Strategy, RAO Ministry of Education of the Russian Federation, niki5.53@mail.ru, ORCID 0000-0002-9353-8795, Moscow*

## **FORMATION OF A POLYSUBJECT NETWORK PARTNERSHIP SPO: PILOT PRACTICES AND MECHANISMS**

*Abstract.* Emerging from the pandemic, the Russian labor market is actively restoring network polysubject partnership with organizations of secondary vocational education (SPO). The demanded directions of network activity of large regional colleges-educational complexes and network subjects-customers of personnel were determined. The subject of their network partnership is the modules of the network poly-subject educational program and the network communities of SPE graduates. Practice-oriented results of an interdisciplinary scientific study were obtained in the Laboratory of professional Education of the Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education under the state task “Scientific and methodological foundations for creating an industry strategy for the development of education (secondary vocational education) and mechanisms for its implementation”, project no. 073-00086-1901 for the planned period 2020–2021.

*Introduction.* Statement of the problem. In line with the methodology of the international scientific school of academicians of RAO S. Ya. Batyshev – A. M. Novikov, the theoretical foundations of the formation of network professional education/training/upbringing were developed, which is provided by the pragmatism of network connections and relations. The network approach has become an actual theoretical and methodological basis for designing schemes of network polysubject partnership of large vocational colleges and partners-customers of personnel. You must uncover the essential, the distinctive characteristics of the network of vocational education from the traditional level of understanding of secondary professional education, implementing educational standards fgos SPO. The following were determined: a) directions of network activity of large colleges of SPE; b) subjects of network partnership; c) modules of the network program; d) classification of network partnerships of SPE graduates.

*Purpose of the article.* To develop a practice-oriented scheme of polysubject network partnership of SPO with the participation of network subjects – customers of personnel. To determine the current conceptual framework, to gain new knowledge about the specifics of network program modules and mechanisms of formation of network partnerships of SPE graduates.

*Methodology and methods of research.* The network approach, as a regulator of the interface of virtual and physical realities in human life, allows us to design different formats of network partnerships, united by solving the problems of building professional qualifications for each student. Such partnerships become the core of the “competence network”, because qualifications have long been formed and evaluated not in colleges, but in network professional communities. The research methods are theoretical (development and critical analysis of schemes of poly-sub-

ject network partnership, clarification of the conceptual apparatus, formalization of classification features in the design of partnerships); empirical (observations and critical analysis of the pilot practice of network partnership of regional colleges).

The results of the study, discussion. The article presents an interdisciplinary understanding of the phenomenon of polysubject network partnership of large regional colleges of vocational education and training subjects. The current conceptual framework based on the network approach is defined. A basic scheme of network partnership has been developed. The article presents the specifics of the modules of network educational programs for increasing professional qualifications of students of vocational schools (including citizens with disabilities), on the basis of which network professional communities are formed.

Conclusion. Conclusions. Based on the purpose of the study, a large regional college – educational complex should be considered as the core of polysubject network partnerships, which are focused on building professional qualifications for different age groups of students and their implementation in the structure of a multi-layered Russian economy. The subjects of further discussion should be: the development of scientific, methodological and personnel support for the quality of the network educational process and the quality of the result of building professional qualifications by the subjects of network professional partnerships.

*Keywords:* network approach, polysubject network partnership, module of the SPO network educational program, network educational and professional community.

### References

1. ATLAS OF NEW PROFESSIONS 2.0, 2016/ ed. Lukshi P. – 2nd ed., ispr. and additional. Moscow: OLYMP-BUSINESS Publ., 288 p. (In Russ.)
2. Berulava, M. N., Berulava, G. A., 2013. Theory of network education. Science and professional education: to the 70th anniversary of RAO. Call. monogr. Moscow: EKON-INFORM Publ., pp. 160–178. (In Russ.)
3. Klarin, M. V., 2018. Innovative models of training: research of world experience. Monograph. Moscow: Luch Publ., 640 p. (In Russ.)
4. Maltseva, D. V., 2017. Network approach in sociology: genesis of ideas and application: monograph. Novosibirsk: NSTU Publ., 220 p. (In Russ.)
5. Nikitin, M. V., 2018. Formation of network professional education: resources of organizations and communities: a practice-oriented monograph. Moscow: RU-SAINS, 260 p. (In Russ.)
6. Nikitin, M. V., 2012. Network educational programs. The mechanism of formation of their structure and content in the interregional RC SPO. Quality of education, 11, p. 28–31. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Nikitin, M. V., Shishov, V. E., 2020. The potential of the network approach in SPO: principles, program, labor functions of the teacher. Domestic and foreign pedagogy, 4, p. 17–25. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Romm, T. A., Romm, M. V., 2018. Network horizons of the theory of educational systems. Domestic and foreign pedagogy, 1, 4 (52), p. 54–66. (In Russ.)
9. Romm, M. V., Zayakina, R. A., 2018. Innovative university: network perspective in partner communities: monograph. Novosibirsk: NSTU Publ., 431 p. (In Russ.)
10. Smirnov, I. P., 2018. Network perspective of professional education: a look at the practice-oriented monograph of Professor M. V. Nikitin. Professional education and the labor market, 4, pp. 55–57. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Filchakov, Yu. A., 2007. Development of a model of network educational relations in pre-university professional education. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow: FIRO Publ., 24 p. (In Russ.)
12. Sheresheva, M. Yu., 2010. Forms of network interaction of companies. Course of lectures: textbook. manual. Moscow: HSE Publ., 339 p. (In Russ.)
13. The Turin Process 2018–2020 Russian Federation. National Report of the Russian Federation / Ministry of Education of Russia, RANEPА. Moscow, 2020, 71 p.

*Submitted 15.12.2020*



*Шило Надежда Григорьевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Института культуры и молодежной политики, Новосибирский государственный педагогический университет, shilo\_ng@mail.ru, ORCID 0000-0002-3631-0399, Новосибирск*

## СИСТЕМНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье показана актуализация и необходимость внедрения системно-методологической (конструктивной) направленности деятельности учителя в процессе обучения. Эта деятельность обеспечивает структурную целостность и функциональную организованность трех видов деятельности учителя: общенаучной, собственно-предметной и учебно-дидактической.

Цель статьи – раскрыть сущность системно-методологической направленности деятельности учителя с позиции технологических основ: средств и методов, определяющих существование и реализацию деятельности.

Методология. Методологические основы исследования предстают в двух направлениях: аналитико-рефлексивном и проектно-конструктивном. При первом направлении использовались идеи фундаментальных теорий познания и логики; мышления и рефлексии. При втором – исходные положения конструктивной и системно-структурной методологии реализации научно-исследовательской деятельности. Использовались методы и средства системной стратегии мыслительной и практической деятельности.

Результаты исследования. Исходя из системно-структурного представления о деятельности, выявлена и обоснована основная «структурная единица» существования деятельности – это система средств, с помощью которых осуществляется деятельность. Представлены содержание и структура системы специальных системно-структурных средств, которые являются системнообразующим, порождающим фактором системно-методологической деятельности учителя в процессе обучения.

В заключение делаются выводы об особенностях системно-методологической направленности деятельности учителя в процессе обучения. Формирование и дальнейшая реализация этой деятельности позволит улучшить качество работы учителя в процессе обучения, оптимизировав процесс обучения, а также повысить уровень обучения и образования.

*Ключевые слова:* системно-методологическая деятельность, структурная иерархия видов деятельности учителя, системно-структурные средства, конструктивные связи, функциональная организованность.

### **Ведение, постановка проблемы.**

В настоящее время деятельности учителя в процессе обучения отводится особая роль, поскольку от ее эффективности напрямую зависит качество обучения. В связи с этим необходимо внедрение системно-методологического (в понимании Г. П. Щедровицкого – деятельностного, технологического, конструктивного)

подхода в практико-ориентированное содержание деятельности учителя. Обоснованность и конкретизация такой необходимости проявляется в острой потребности актуализации учителем целостных организационно-скоординированных, структурно взаимосвязанных и конструктивных действий на всех уровнях преподавательской деятельности.

Деятельность учителя в процессе обучения имеет особенную системно-структурную иерархию, состоящую из четырех взаимосвязанных уровней (видов): общенаучной деятельности, собственно-предметной деятельности, учебно-дидактической деятельности и системно-методологической деятельности [4]. Последнему виду деятельности предается особая определяющая значимость, поскольку она является системообразующей, ориентированной на реализацию предыдущих видов деятельности в отдельности и на обеспечение целостной процессуально-структурной организованности всех трех видов деятельности учителя в процессе обучения.

Данному системно-методологическому виду деятельности учителя отводится особая функция: ассимилировать все виды деятельности и в то же время функционировать по их законам и механизмам действий, и не противоречить каждой из деятельностей, то есть быть «над» и в то же время «внутри» каждого вида деятельности.

Основополагающим фактором реализации системно-методологической деятельности учителя в процессе обучения является системно-методологический аппарат, который включает: «системные знания» (знания о системе, системных принципах, системной деятельности); «системно-стратегические методы» (системного анализа и синтеза, конструирования, проектирования, моделирования) в условиях процесса обучения; «системно-структурные средства», с помощью которых осуществляется как сама деятельность, так и конструктивно-технические связи, порождающие взаимодействие различных видов деятельностей учителя в процессе обучения.

Согласно описанного в работе [6, с. 244] системно-структурного представления «деятельности» (точнее «акта деятельности») в целом и системно-методологической деятельности в частности, «деятельность» предстает в виде целостной системы следующих структурных единиц:

«цели» – «задачи» – «средства» – «методы» – «действия, процедуры» – «исходный материал» – «продукт», между которыми существует сеть функциональных зависимостей, связей и отношений. Исходя из такого представления «деятельности», полагаем, что первостепенной, определяющей и системообразующей «структурной единицей» деятельности является совокупность «средств», с помощью которых осуществляется мыслительная и практическая деятельность. Быть деятелем («владеть деятельностью») или «быть носителем деятельности») означает обязательно владеть средствами этой деятельности и знаниями о ней. Кроме того, различным видам деятельности учителя соответствуют различные знаниевые и практические средства, применяемые в них.

Таким образом, именно эффективное практическое владение и продуктивное использование «системно-структурных средств» определяют (порождают) системно-методологическую направленность деятельности учителя в процессе обучения.

**Цель статьи** – раскрыть сущность системно-методологической направленности деятельности учителя с позиции технологических основ: средств и методов, определяющих существование и реализацию деятельности.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Проблема реализации системно-методологической направленности деятельности учителя в процессе обучения с позиции технологических основ (средств и методов) исследуется впервые. Данный подход отличается от имеющих место в современной педагогике, психологии и дидактике подходов к исследованию вопросов о «системной деятельности», «системных знаниях», «системности знаний», «структурно-целостных системных действиях», которые подразумевают анализ системных свойств, приобщение к системе, системное строение, использование принципов системного подхода, методов

системного анализа и синтеза, системного описания.

Степень научной разработанности системно-методологического обоснования деятельностного подхода представлены в философской, психолого-педагогической и дидактической литературе:

– анализ системной методологии деятельности был предложен О. И. Генисаретским, Б. С. Гершунским, Ю. В. Громыко, В. А. Лекторским, И. С. Ладенко, Г. П. Щедровицким и др.;

– проблемы формирования и применения методологических и системных знаний в реализации педагогического и дидактического процессов глубоко исследованы в многочисленных работах таких ученых, как В. Г. Буданов, Н. В. Кочергина, Л. А. Петрушенко, А. Ф. Присяжная, Е. Г. Силаева, Т. К. Смыковская, В. Э. Тамарин, М. В. Шабанова, В. Н. Шамардина, А. А. Шаповалов и др.;

– проблемы системно-деятельностной подготовки учителя рассмотрены в исследованиях О. Б. Епишевой, Б. П. Есипова, М. С. Кагана, В. Н. Сагатовского, А. М. Саранова, Г. Н. Серикова, Ю. П. Сокольников, В. Д. Шадрикова и др.

Изучение и теоретический анализ результатов научных исследований вышеупомянутых авторов показал, что все ученые признают необходимость внедрения системного и деятельностного подходов в образовательный процесс, при этом выделяя следующие аспекты: системная организация деятельности; системность знаний как результат мыслительной и практической деятельности; реализация в педагогике и дидактике принципа системности; системно ориентированное управление педагогическим процессом; системно-структурное описание и анализ деятельности и т. д. Однако стоит отметить, что в педагогических исследованиях не ставится вопрос о реализации системно-методологической направленности деятельности учителя в процессе обучения, и соответ-

ственно, не говорится о возникающей потребности в новом подходе к ее трактовке, отсутствует теоретическое обоснование ее формирования и реализации; таким образом, актуализируется потребность в поиске новых решений системно-ориентированных проблем в деятельности учителя. Более того, среди теоретических и практических работ, посвященных вопросам профессионального образования, практически нет научных исследований, предметом изучения которых стало бы формирование системно-методологической направленности деятельности учителя в процессе обучения; в отдельных научных публикациях предложения по решению задач «организации системности» имеют скорее рекомендательный и предписательный характер.

**Методология и методы исследования.** Методологические основы исследования предстают в двух направлениях – аналитико-рефлексивном и проектно-конструктивном. При первом направлении использовались основные идеи, категории, закономерности, принципы, средства и методы фундаментальных теорий познания и логики развития науки; мышления и рефлексии; формально-нормативной и содержательно-диалектической логики; герменевтики и семантики; методологии основ науки. При втором – это исходные положения конструктивной и системно-структурной методологии реализации научно-познавательной и научно-исследовательской деятельности; нормативно-организационные подходы, методы и средства системной стратегии мыслительной и практической деятельности. Проведению и организации научного исследования соответствовали методологические уровни различной степени обобщения: философский, общенаучный и конкретно-научный.

В исследовании были использованы следующие научно-исследовательские методы: теоретические (научно-историческое описание развития знаний, объяснительная интерпретация, гипотетическое

прогнозирование); логические (аналитико-синтетические, сравнительного сопоставления, интегративного сопряжения, логического вывода, систематизации); системно-стратегические (конструктивное проектирование и моделирование); диагностические (анкетирование, интервьюирование, тестирование); прогностические (экспертные оценки, самооценка, критериальное шкалирование, ранжирование); наблюдательные (лонгитюдное, периодическое, прямое и косвенное наблюдение, самонаблюдение); праксиметрические (анализ конечных продуктов деятельности, изучение и обобщение работы педагогов, анализ нормативной документации); методы количественного и качественного анализа полученных результатов (обработка данных, их оформление в виде таблиц, схем, рисунков).

**Результаты исследования, обсуждение.** Эффективное практическое владение и продуктивное использование системно-структурных средств определяют системно-методологическую направленность деятельности учителя в процессе обучения. Исходя из этого, рассмотрим содержание и структуру специальной системы системно-структурных средств в нашем представлении. Предварительно определимся с исходными понятиями.

Так, средства определяются как то, с помощью чего осуществляются и реализуются действия и соответственно деятельность. Средства, согласно классификации И. С. Ладенко [1], подразделяются на: логические средства, включающие умозрительные образы, логические связи и отношения; знаково-языковые средства, включающие формальный язык и семиотические средства выражения: символы, схемы, графики, диаграммы, рисунки, модели-конструкты и т. п.; физические средства, которые подразделяются на естественные (физиологические), технические (оборудование) и гибридные (связь человека и компьютера), при этом последние

(технические и гибридные) имеют только вспомогательное значение.

Под системно-структурными средствами будем понимать конструктивно-технические, конструктивно-творческие связи, с помощью которых осуществляются организованные и скоординированные практические и умственные действия учителя; а под понятием связь – результат аналитико-синтетической деятельности. Понятие конструирование в данном определении трактуется как построение, а конструктивные связи как результат осуществления таких мыслительных действий, как: сопоставление; соотнесение; идентификация; анализ и синтез; индукция и дедукция; классификация; установление причинно-следственной зависимости или определенности и т. д. Конструктивные связи будем разделять на связи-действия и связи-формы. В свою очередь, связи-действия разделим на: логические (умозрительные), алгоритмические (практические), комбинаторные, стохастические, а связи-формы – на знаково-символические, изобразительно-графические.

Итак, далее представим модель системы специальных системно-структурных средств (см. рис. 1), включающую взаимосвязанные структурные единицы.

Ниже предлагаем описание этих средств. В описание входит содержание, структура средств и соответствующие им виды связей.

*Конструктивно-образные средства (умозрительные).* Их предназначение заключается в построении сложноорганизованных конструкций какого-либо объекта, явления, процесса. В основе этих средств лежат конструктивные связи-действия.

(А) В основе конструктивной редукции лежат связи свертывания (кодирования) и развертывания (декодирования), способствующие сведению сложных форм к простым формам (и наоборот) с использованием определенных закономерностей и правил. К известным примерам

конструктивной редукции относятся: дискурсивные рассуждения, мыслительные приемы «восходящего» и «нисходящего»

анализа и синтеза, а также сведение определения понятия к неопределяемым понятиям (и наоборот) и т. д.



Рис. 1. Модель системы системно-структурных средств

(Б) Конструктивное сопоставление способствует выявлению сходства и различия между сравниваемыми объектами. При условии обнаружения сходства предусмотрены следующие конструктивные действия для установления связей: выявленный признак сходства между объектами объявляют общим параметром объектов, затем, изменяя значения параметра, устанавливают соответствующие изменения (зависимости) в данных объектах (либо устанавливают факт их отсутствия). В результате делается вывод о наличии связей зависимости и соответствия между объектами, а также об их идентификации по общему признаку. В случае обнаружения различия между рассматриваемыми объектами поступают следующим образом: пытаются установить причину обнаруженного параметра-различия, а затем устанавливают, следствием какой причины яв-

ляется установленная причина-различие, и этот процесс продолжается до тех пор, пока не будет установлена первопричина. Выявив первопричину, стараются либо ее устранить, либо – если это невозможно – принять во внимание. Использование причинно-следственных связей способствует устранению или констатации признака различия между сопоставляемыми объектами. С помощью конструктивно-сопоставительных средств осуществляются дефиниции понятий, их классификация, систематизация знаний и действий.

(В) В конструктивной иерархичности заложена идея о внутренней расчлененности целостного сложноорганизованного объекта на отдельные уровневые части (составляющие), каждая из которых обладает своими специфическими свойствами. Эти конструктивные части, в свою очередь, делятся на элементы, которые обладают

определенной степени сложности.

Конструктивный объект характеризуется наличием у него субординационных связей между элементами, их подчиненностью и соподчиненностью, указывающих на особое местоположение каждого из элементов в объекте. Субординационная связь характеризуется внутренней зависимостью элементов друг от друга, при этом один элемент определяет существование другого. Иерархичность характеризуется вертикальным соподчинением уровней, детерминированностью (причинно-следственной определенностью) процессов (явлений) нижнего уровня процессами (явлениями) верхнего уровня, зависимостью действий верхнего уровня от фактического исполнения элементами нижнего уровня своих функций и т. д.

Конструктивная иерархия имеет различные направления связей и разнообразные виды иерархии. Так, направления связей могут быть: внутренними и внешними, прямыми и обратными, вертикальными и горизонтальными, спиралеобразными и т. д. В свою очередь, иерархия может быть: плоскостной (многоуровневой), ступенчатой, «матрешечной», пирамидальной и др.

В основе конструктивной иерархии лежат такие связи-действия, как связи установления порядка, сопоставления, причинного следования, соподчинения, связи подстановки и замещения объектов знаками. Примеры некоторых видов иерархии: плоскостной, «матрешечной», ступенчатой представлены в работе [5, с. 180–181].

(Г) и (Д) В исследовании и изучении объекта различают понятия функционирования и развития (генезиса) объекта. Так, под функционированием понимают движение либо взаимодействие, оставляющие исходную структуру объекта неизменной, а развитием являются изменения, приводящие структуру к новому виду. В основе системы средств исследования объекта фактически присутствуют две системы связей – конструктивно-функционально-

го и конструктивно-генетического вида, причем эти системы, с одной стороны, существенно различны, с другой – не могут быть отделены друг от друга.

Связи конструктивного функционирования предстают как связи соподчинения одних объектов (частей) другому (целому), и как связи действия между этими частями. Для того чтобы воспроизвести структуру функционирования объекта, надо предварительно воспроизвести его генетическую структуру (структуру порождения), поскольку знание закономерностей генетического развертывания (и свертывания) способствует более глубокому пониманию состояний функционирования развивающегося объекта и даёт дополнительные знания о способе и порядке построения структуры функционирования заданного объекта. Поэтому генетические связи выполняют ведущую роль. Для их установления проводят следующую последовательность действий: 1) нисходящий эмпирический анализ конечного, наиболее развитого состояния объекта; 2) выявление генетически исходной простейшей структуры – «клеточки» (на основе результата проведенного анализа); 3) определение закономерностей развития, механизмов и правил развертывания «клеточки» в более сложные структуры, изображающие рассматриваемый объект в детализированном и конкретном виде [6, с. 181].

(Е) Особым значением обладают конструктивно-комбинаторные средства (связи соединения, сочетания). Их комбинации лежат в основе общего «искусства изобретения», о чем писал Г. Лейбниц в своей «Диссертации о комбинаторном искусстве». Наличие конструктивно-комбинаторных связей способствует оптимизации перебора гипотетически возможных строений объектов, эффективному и рациональному их построению, трансформации и модификации.

(Ж) Конструктивно-алгоритмические средства позволяют не только применять



известные алгоритмы (правила и методы действий) и строго придерживаться их, но и планировать некоторые действия, конечную цепочку элементарных преобразований, приводящих к желаемому результату. Характерными признаками алгоритма, согласно А. А. Маркову [2], являются: дискретность, детерминированность, элементарность шагов, направленность и массовость. Конструктивно-алгоритмические связи включают все отмеченные выше виды связей – развертывания, сопоставления, дедуктивного причинного следования, функционирования и генетического развития.

*Конструктивно-проектировочные средства моделирования (технологические).* Моделирование как системно-структурное средство играет методологически центральную роль в теории и практике. Известно, что любая теория имеет «идеализированный объект» – теоретическую модель существенных связей и отношений реальности, представленную с помощью определенных гипотетических допущений и идеализаций.

В основе конструктивно-проектировочного моделирования лежат связи изоморфизма и гомоморфизма, поскольку под моделью понимают систему, элементы и отношения которой изоморфно (либо гомоморфно) соответствуют основным свойствам имитируемого объекта (оригинала). Различают материальные модели (шар, конус, пирамида, цилиндр и т. д.), идеальные – абстрактные (формально знаковые, математические) и конкретные (плоскость, прямая и др.).

Модель является средством интерпретации, которая представляет собой логическую процедуру, осуществляющую перевод формальных символов и понятий на язык содержательного знания. Представим следующие виды интерпретаций: 1) моделирующая интерпретация (формулы, уравнения (неравенства), числовая прямая и др.); 2) косвенная моделирующая интер-

претация (теории, абстрактные структуры); 3) эмпирическая интерпретация (эксперимент, наблюдение).

Эвристическое моделирование, содержание которого предстает как исходная теория и модель. Если внутримодельные преобразования приводят к получению новых свойств, отношений и связей, ранее не наблюдаемых в исходной теории, то проводят исследование, направленное на выявление ранее не обнаруженных свойств. Построенная модель рассматривается как средство получения новых знаний и путей развития исходной теории.

С помощью средств конструктивного моделирования можно не только прогнозировать структуры объектов и их функционирование, но и управлять ими. Более того, конструктивные связи моделирования имеют свое воплощение в практической деятельности как алгоритмы (программы) действий для решения сложных научно-методологических и практических задач.

*Конструктивные формально-знаковые средства (наглядно-образные).* Они позволяют наглядно выражать и интерпретировать абстрактные объекты, их свойства и отношения, оперировать наглядными образами, знаниями, схемами. С их помощью строятся умозрительные интуитивные представления, образно-геометрические конструкции, логические операции с воображаемыми объектами.

В основе данных средств лежат конструктивные связи-формы, имеющие вид: графов, сетей, матриц, кругов Эйлера, листа Мебиуса, «матрёшки», «родословных» утверждений, диаграмм, блок-схем и т. д. Не вдаваясь в подробный анализ трактовок указанных конструкций, приведем лишь их формально-содержательные примеры.

Так, разновидности графов могут быть разнообразными: обычные графики, чертежи, блок-схемы, схемы и т. п. Но чаще всего они предстают в форме структурных связей (конструкций): одномерно-линейных; двумерно-линейных; линейно-



структурных; собственно-структурных, имеющих вид «дерева», «звезды», «моноцикла», «цветка», «гирлянды» и т. п. Их изображения представлены в работе П. Г. Москаленко [3].

Примером древообразного графа является классическая схема «Древа Порфирия», которая графически выражает связи соподчинения между родовидовыми отличиями понятий, а также их дихотомическое деление по видовому признаку [см. 5, с. 186]<sup>1</sup>. Особое системообразующее значение имеют конструкции-модели в виде матрицы – таблицы, элементы которой имеют отношения сопряжения (умножения), позволяющие конструировать, осмысливать и прогнозировать неочевидные особенности сложноорганизованных системных объектов. Пример матричных конструкций представлен в работе [5, с. 187].

Итак, дидактическая особенность «системно-структурных средств» проявляется в том, что конструктивные связи, их комбинирование и сочетание способствует эффективному структурированию содержания учебного предмета и их применению на всех этапах процесса обучения: восприятия, усвоения, осознания и закрепления содержания учебного предмета и овладения предметно-практическими и мыслительными действиями.

**Заключение.** Системно-методологическому направлению деятельности учителя,

обеспечивающему структурную целостность и функциональную организованность всех трех видов деятельности учителя на разных этапах процесса обучения, необходимо уделять повышенное внимание. Характерной особенностью системно-методологической направленности деятельности учителя в процессе обучения является то, что она, «сопрягая, интегрирует» различные виды деятельности учителя и как «стержнем» пронизывает, соединяя и связывая их воедино, при этом ассимилируя их и в то же время функционируя по законам их внутреннего строения.

Данному виду деятельности должен соответствовать особый методологический аппарат «системно-структурных средств», которые способствуют осуществлению каждому виду деятельности в отдельности и обеспечивают их объединение в единую систему. Система специальных «системно-структурных средств (конструктивных связей)» имеет определяющее значение, они обеспечивают целостность различных видов деятельностей учителя, инициирующей структурирование, конструирование и комбинирование различных структурных единиц деятельности учителя. Навыки конструирования и проектирования необходимы для накопления учительского опыта, принятия правильного решения, применения рациональных способов, технологий моделирования и т. д.

#### Библиографический список

1. *Ладенко И. С.* Модели рефлексии. – Новосибирск: ЭКОР, 1995. – 213 с.
2. *Марков А. А.* Избранные труды. – М.: Московский центр непрерывного математического образования, 2003. – 525 с.
3. *Москаленко П. Г.* Формирование системных знаний на основе структурной модели науки (на материале дисциплин естественно-научного цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 17 с.
4. *Шило Н. Г.* О системно-структурной иерархии деятельности учителя в процессе обучения // Вестник педагогических инноваций НГПУ: научно-практический журнал. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – С. 49–61.
5. *Шило Н. Г.* Концептуально-методологические основы системности в деятельности учителя математики: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 320 с.
6. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды

<sup>1</sup> Пример схемы-модели кругов Эйлера показан там же.

ды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.

7. Юдин Э. Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопросы философии. – 1976. – № 5 – С. 56–62.

8. Zinoviev A. A. On the problem of abstract and definite knowledge // Philosophical Journal.

Praha. – 1958. – № 2. – P. 32–40.

9. Shchedrovitsky G. P. Methodological organization of systems-structural research and development: principles and general scheme [Электронный ресурс] // Systems Research, II. Methodological Problems. – URL: <https://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/eng/4.html> (дата обращения: 12.01.2021).

Поступила в редакцию 11.12.2020

**Shilo Nadezhda Grigoryevna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Social Work of the Institute of Culture and Youth Policy, Novosibirsk State Pedagogical University, shilo\_ng@mail.ru, ORCID 0000-0002-3631-0399, Novosibirsk*

## SYSTEM-METHODOLOGICAL ORIENTATION OF TEACHER'S ACTIVITIES IN THE LEARNING PROCESS

*Abstract.* This article shows the actualization and necessity of introducing a system-methodological (constructive) orientation of the teacher's activity in the learning process. This activity ensures the structural integrity and functional organization of three types of teacher activity: general scientific, proper subject and educational-didactic.

The purpose of the article is to reveal the essence of the system-methodological orientation of the teacher's activity from the position of technological foundations means and methods that determine the existence and implementation of the activity. Methodology. The methodological foundations of the research are presented in two directions: analytical-reflexive and design-constructive. In the first direction, the ideas of fundamental theories of cognition and logic, thinking and reflection were used. In the second case—the initial provisions of the constructive and system-structural methodology for the implementation of research activities and methods and means of system strategy of thinking and practical activity were used.

Results of the study. Based on the system-structural view of the activity, the main “structural unit” of the existence of the activity is identified and justified – a system of means by which the activity is carried out. The content and structure of the system of special system-structural means, which are the system-forming, generating factor of the system-methodological activity of the teacher in the learning process, are presented.

Finally, conclusions are drawn about the features of the system-methodological orientation of the teacher's activity in the learning process. The formation and further implementation of this activity will improve the quality of the teacher's work in the learning process, optimizing the learning process, as well as increasing the level of training and education.

*Keywords:* system-methodological activity, structural hierarchy of teacher's activities, system-structural means, constructive connections, functional organization.

### References

1. Ladenko, I. S., 1995. Models of reflection. Novosibirsk: EKOR Publ., 213 p. (In Russ.)
2. Markov, A. A. 2003. Selected Works. Moscow: Moscow Center for Continuous Mathematical Education Publ., 525 p. (In Russ.)
3. Moskalenko, P. G., 1991. Formation of system knowledge on the basis of the structural model of science (based on the material of the disciplines of the natural science cycle). Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 17 p. (In Russ.)
4. Shilo, N. G., 2008. On the system-structural hierarchy of teacher activity in the learning process.

cess. Bulletin of the pedagogical innovations of education: scientific-practical journal. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 49–61 (In Russ., abstr. in Eng.)

5. Shilo, N. G., 2014. Conceptual and methodological foundations of consistency in the activity of a mathematics teacher: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., 320 p. (In Russ.)

6. Shchedrovitsky, G. P., 1995. Selected works. Moscow: School of Cultural Policy Publ., 800 p. (In Russ.)

7. Yudin, E. G., 1976. Activity as an explanatory principle and as a subject of scientific study.

Questions of Philosophy, 5, pp. 56–62. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Zinoviev, A. A., 1958. On the problem of abstract and definite knowledge. Philosophical Journal. Praha, 2, pp. 32–40. (In Eng.)

9. Shchedrovitsky, G. P., 1985. Methodological organization of systems-structural research and development: principles and general scheme. Systems Research, II. Methodological Problems. Available at: <https://www.fondgp.ru/old/gp/biblio/eng/4.html> (accessed: 12.01.2021). (In Eng.)

*Submitted 11.12.2020*

**Ваниева Виктория Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, vvanieva@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8416-5499, Владикавказ*

**Течиева Виктория Заурбековна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, techievav@bk.ru, ORCID 0000-0001-6129-635X, Владикавказ*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИКО-  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Современный социальный заказ – воспитание педагога новой формации, способного не только осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне, но делать это наиболее коммуникативно целесообразным образом, в русле гуманистической педагогики и психологии.

Цель статьи – определение потенциала практико-ориентированного обучения в формировании коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе фундаментальных теорий общения А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, взглядов А. В. Мудрика о ключевой роли общения в процессе воспитания, исследований социально-психологических феноменов педагогического общения В. А. Кан-Калика, Г. А. Ковалева.

Методы исследования: анализ педагогической и психологической литературы, анкетирование, наблюдение, беседа, методы математической обработки экспериментальных данных.

Основными методами и приемами формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов явились свойственные практико-ориентированному обучению активные и интерактивные технологии.

Заключение. В заключении делается вывод о том, что формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов осуществляется на основе практико-ориентированной направленности обучения и за счет применения активных и интерактивных педагогических технологий.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, практико-ориентированное обучение, активные и интерактивные технологии.

**Введение. Постановка проблемы.** В условиях трансформации и нестабильности отечественного образовательного пространства проблема эффективности деятельности педагога, формирование его профессиональной готовности по-прежнему сохраняет особую значимость. Педагог новой формации должен соответствовать тем высоким требованиям, которые задаются существующей ситуацией. Возможно, поэтому понятия «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность», «компетенции» в современной науке уточняются, до-

полняются, а исследования, посвященные наиболее эффективным способам их формирования, по-прежнему актуальны.

Симпозиум «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996) представил пять ключевых компетенций, формированию которых придается большое значение в подготовке квалифицированных кадров. [19]. Коммуникативная компетентность, относясь к группе ключевых, является важной и неотъемлемой составляющей профессиональной, социальной и межличностной компетентности.

По мнению многих авторов (А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Л. А. Петровская и др.), ядром профессиональной готовности педагога являются именно коммуникативные умения, так как обучение и воспитание невозможно без установления доверия, которое и является продуктом эффективного педагогического общения.

Цель статьи – определить возможности практико-ориентированного обучения в формировании коммуникативной компетентности будущих педагогов.

**Методология и методы исследования.** Исследование проводилось на основе фундаментальных теорий общения А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, взглядов А. В. Мудрика о ключевой роли общения в процессе воспитания, работ А. А. Вербицкого о контекстном обучении, исследований социально-психологических феноменов педагогического общения В. А. Кан-Калика, Г. А. Ковалева.

Основные методы исследования: анализ педагогической и психологической литературы, анкетирование, наблюдение, беседа, методы математической обработки экспериментальных данных.

**Обзор литературы по проблеме.** В современной и зарубежной психологической науке проблема коммуникативной компетентности разрабатывается давно (Л. А. Петровская, М. И. Лукьянова, А. А. Попова, Ю. Н. Емельянов, С. В. Кондратьева, Т. Н. Щербакова, Дж. Равен, Р. Селман, Г. А. Шредер, М. Аргайл, К. Рубин).

Понятие «коммуникативная компетентность» различных исследованиях рассматривается авторами как:

– способность осуществлять речевую деятельность и реализацию коммуникативного поведения (Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Г. К. Селевко), устанавливать и поддерживать эффективные контакты, сотрудничать и работать в команде,

выслушивать собеседника, понимать его, аргументировать свою точку зрения и вести переговоры (А. А. Бодалев, К. Ю. Суханова, Р. В. Козьяков);

– ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения (Ю. Н. Емельянов);

– владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения (А. К. Маркова);

– компетенции в устном и письменном общении, умения в порождении и восприятии текста; ведение диалога и продуцирование монолога (И. А. Зимняя);

– система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия (Л. Д. Столяренко);

– совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения (Л. А. Петровская).

Через коммуникативную деятельность с различной полнотой реализуются и другие её компоненты (организационные, конструктивные, гностические, проектировочные). По мнению В. А. Сластёнина, коммуникативные умения наиболее значимые и важные элементы педагогической деятельности, т. к. образуют социально-психологическую основу воспитательного воздействия педагога на детей.

Коммуникативная компетентность является условием организации диалогического типа общения (В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев), исключая давление, грубость, повышенный тон речи, нервозность, нарушение «интимной зоны пространства», разного рода психологические и педагогические манипуляции.

Практика показывает, что дети любят не только те учебные предметы, которые им интересны, но и которые преподает их любимый учитель. И, по мнению В. А. Кан-Калика, взаимоотношения являются первичными в педагогическом процессе, а на

них «строится многосоставная пирамида обучения и воспитания, ими питается, через них идет постоянное восхождение педагога к детям» [9].

Интересно утверждение Г. М. Андреевой о том, деятельность не только организуется и развивается посредством общения, но также и обогащается за счет общения, так как в процессе взаимодействия возникают новые межличностные связи [1].

Оптимальное педагогическое общение обладает следующими характеристиками, по мнению А. А. Леонтьева:

- обеспечение благоприятного эмоционального климата;
- создание наилучших условий для творческого характера учебной деятельности;
- развитие мотивации учащихся;
- воздействие на формирование личности воспитанника;
- управление социально-психологическими процессами в детском коллективе;
- максимальное использование в учебном процессе личностных особенностей учителя [12].

Возможности продуктивного педагогического общения, по утверждению Г. А. Ковалева, весьма значительны:

- преодоление разнообразных психологических барьеров, которые возникают в процессе взаимодействия;
- перевод учащихся с позиции ведомых на позицию сотрудничества;
- обеспечение плодотворных межличностных взаимоотношений педагога и детей [8].

Перефразируя К. Роджерса, можно утверждать, что результатом взаимодействия педагога с учеником должно быть появление у ребенка «более высокой самооценки, умения выражать и использовать свои не проявленные ранее внутренние потенциальные возможности» [20]. Иными словами, учитель должен создавать на уроке «помогающие отношения».

**Результаты исследования, обсуждение.** Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт».

Целью исследования явилось изучение проблемы формирования профессиональной готовности будущих педагогов на основе практико-ориентированного обучения, т. е. системы профессионально-ориентированных технологий, в том числе и технологии контекстного обучения. Практико-ориентированное образование способствует повышению профессиональной мотивации, или как минимум, ее коррекции; наряду с обогащением опыта развивает студента как личность, учитывает его потребности и интересы.

Мы проектировали практико-ориентированную среду и при организации педагогической практики, и в процессе учебно-познавательной деятельности на основе структурно-функциональной модели, подробно представленной в более ранних работах [4].

Остановимся подробнее на результатах, касающихся формирования одного из важнейших компонентов профессиональной готовности педагога – коммуникативной компетентности. Сформированная коммуникативная компетентность подразумевает следующие умения: решать коммуникативные задачи, находить адекватный стиль общения в различных ситуациях взаимодействия, быть готовым к общению в разных коммуникативных ситуациях, понимать ребенка и быть им понятным.

Сформированность коммуникативного компонента у студентов педагогического вуза мы изучали с помощью экспертной оценки (в качестве экспертов выступали кураторы практики и методисты образовательных организаций – баз практики), тестовых методик «КОС» (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин) и «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» (В. В. Бойко) [18]. Также, принимая



во внимание тот факт, что продуктивное педагогическое общение зависит в том числе и от личностных качеств, таких как эмпатия, толерантность и эмоциональная устойчивость, мы использовали методики: «Диагностика эмпатических тенденций» (Н. П. Фетискин), «Диагностика склонности к аффективному поведению» (В. В. Бойко) и опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова). В педагогическом эксперименте приняли участие контрольная (96 человек) и экспериментальная (86 человек) группы по направлению подготовки «Логопедия».

Исследование показало, что большинство испытуемых продемонстрировали недостаточный уровень организаторских и коммуникативных способностей, затруднения в управлении эмоциями и их дозировании, трудности в межличностном взаимодействии, особенно на эмоциональной основе, обостренное реагирование на критику в свой адрес, дисфункциональные аффективные проявления.

Как уже отмечалось, практико-ориентированное обучение предполагало использование в учебном процессе интерактивных и активных методов и приемов обучения, посредством которых обучающиеся не усваивают готовые знания, а познают их самостоятельно.

Остановимся на методах, наиболее эффективно, на наш взгляд, повлиявших на формирование коммуникативных умений у студентов и развитие у них диалогического типа педагогического общения. Они традиционно представлены двумя группами: дискуссионные методы (групповые дискуссии, анализ ситуаций и т. п.) и игровые методы (ролевые игры, невербальная психогимнастика, поведенческий тренинг и т. д.) [8].

*Лекция с разбором конкретных ситуаций* позволяет совместно анализировать и обсуждать различные микроситуации. При этом преподаватель активизирует уча-

стие студентов в обсуждении отдельных вопросов, выслушивает различные их мнения по тому или иному вопросу, развивает и направляет дискуссию.

*Лекция-беседа.* В процессе лекции-беседы осуществляется непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории.

*Дебаты* могут проводиться в форме дискуссии, когда по определенной теме высказываются все участники, и как обмен мнениями между двумя командами. Арбитр присуждает победу наиболее аргументированному суждению. Этот метод развивает критическое мышление, быстроту интеллектуальной реакции, умение отстаивать свою позицию, учит контролировать эмоции.

*Игра ролевая и деловая* – прообраз реальных профессиональных ситуаций. Решение задач в специально созданных условиях способствует получению студентами новых знаний, формирует умения и навыки, необходимые им в будущей профессиональной деятельности.

*Тренинги и упражнения,* направленные на развитие эффективного взаимодействия, эмпатии, навыков слушания и предоставления информации, в том числе негативной, и на работу с эмоциями [3; 5; 6; 7; 8].

Кроме того, дисциплины психолого-педагогической направленности и профильные дисциплины были дополнены и расширены в части, касающейся педагогического общения.

В процессе реализации практико-ориентированного обучения мы отметили, что интерактивные методы работают только тогда, когда между педагогом и обучающимися складываются положительные межличностные взаимоотношения, которые, в свою очередь, наиболее полным образом формируются именно этими способами.



Эти две «субстанции» потенцируют взаимное развитие.

Анализируя полученные в результате повторной диагностики данные, мы обнаружили значительный скачок в развитии коммуникативной компетентности у студентов ЭГ, особенно это относилось к повышению их коммуникативной эффективности и снижению влияния эмоцио-

нальных помех на процесс коммуникации.

Среди них уменьшилось число студентов, испытывающих затруднения в адекватном проявлении эмоций, не умеющих их дозировать или склонных к негативным эмоциональным реакциям (результаты не только подтверждены диагностическими методиками, но и стали очевидны для самих студентов) (см. рис.).

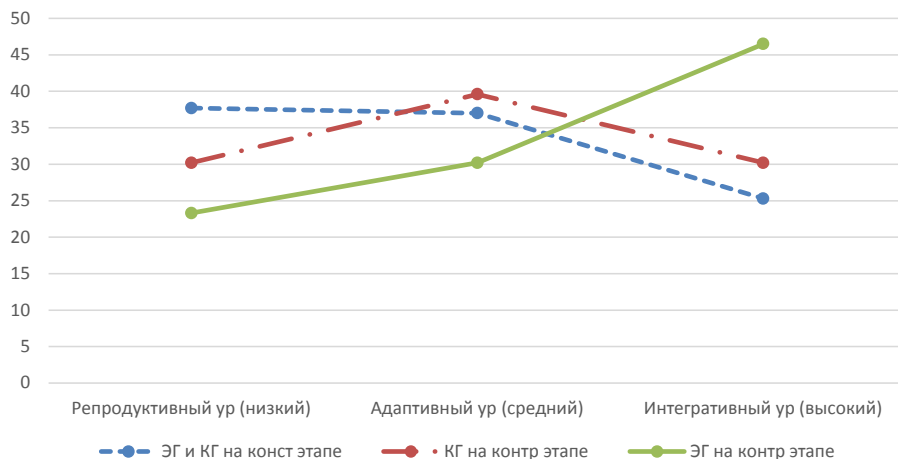


Рис. Динамика формирования коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группах

Кроме того, отмечен более высокий уровень самоконтроля и эмоциональной стабильности. Усилились эмпатические тенденции, что проявилось в большем терпении, внимании к собеседнику и его эмоциональным проявлениям, переживании чувств другого.

**Заключение.** Результаты проведенного педагогического эксперимента доказывают, что практико-ориентированное обучение обладает высоким потенциалом для форми-

рования коммуникативной компетентности будущих педагогов за счет большой насыщенности учебного процесса активными и интерактивными технологиями.

Было отмечено, что наличие определенных свойств личности (в первую очередь, эмпатии) является определяющим для овладения диалогическим или «помогающим» типом педагогического общения, тесно связанным с гуманистической парадигмой обучения.

#### Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 324 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
3. Бурнард Ф. Тренинг межличностного

взаимодействия. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.

4. Ваниева В. Ю. Практико-ориентированное обучение будущих логопедов в условиях педагогического вуза: монография. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педа-

гогический институт, 2017. – 129 с.

5. *Вербицкий А. А.* Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. – 2005. – № 3. – С. 23–28.

6. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе. – М.: Велби, 2007. – 480 с.

7. *Джонсон Д. У.* Тренинг общения и развития: пер. с англ. – М.: Прогресс, 2001. – 248 с.

8. *Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–17.

9. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

10. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

11. *Кучеревская М. О., Дейч Б. А.* Использование методов активного обучения в формировании профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов дополнительного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 53–63.

12. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 63 с.

13. *Ломов Б. Ф.* Проблемы общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – 280 с.

14. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 111 с.

15. *Мясищев В. Н.* Психология отношений: избранные психологические труды. – М., Воронеж, 2011.

16. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

17. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 544 с.

18. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

19. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). – Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.

20. *Rogers C.* On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. – Boston, 1961. – 420 p.

*Поступила в редакцию 04.12.2020*

### **Vanieva Victoria Yurievna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Defectological Education, North Ossetian State Pedagogical Institute, vvanieva@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8416-5499, Vladikavkaz*

### **Techieva Victoria Zaurbekovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., North Ossetian State Pedagogical Institute, techievav@bk.ru, ORCID 0000-0001-6129-635X, Vladikavkaz*

## **FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING**

*Abstract.* The modern social order is the education of a teacher of a new formation who is able not only to carry out professional activities at a high level, but also to do it in the most communicative and appropriate way, in line with humanistic pedagogy and psychology.

The purpose of the article is to determine the potential of practice-oriented learning in the formation of communicative competence of future teachers.

Methodology and methods of research. The research was based on the fundamental theories of communication by A. A. Bodalev, B. F. Lomov, V. N. Myasishchev, views of A. V. Mudrik on the key role of communication in the process of education, research of socio-psychological phenomenon of pedagogical communication by V. A. Kan-Kalik, G. A. Kovalev.

Research methods: analysis of pedagogical and psychological literature, questionnaires, observation, conversation, methods of mathematical processing of experimental data.

The main methods and techniques for forming the communicative competence of future teachers were active and interactive technologies inherent in practice-oriented training.

Conclusion. It is concluded that the formation of communicative competence of future teachers is carried out on the basis of a practice-oriented orientation of training and through the use of active and interactive pedagogical technologies.

*Keywords:* communicative competence, practice-oriented training, active and interactive technologies.

### References

1. Andreeva, G. M., 1996. Social psychology: textbook. Moscow: Aspect Press Publ., 324 p. (In Russ.)
2. Bodalev, A. A., 1983. Personality and communication: Selected works. Moscow: Pedagogy, 271 p. (In Russ.)
3. Burnard, F., 2002. Interpersonal interaction training. St. Petersburg: Piter Publ., 304 p. (In Russ.)
4. Vanieva, V. Yu., 2017. Practice-oriented training of future speech therapists in a pedagogical University. Monograph. North Ossetian state pedagogical Institute. Vladikavkaz, 129 p. (In Russ.)
5. Verbitsky, A. A., 2005. Business game as a method of active learning. *Modern higher school*, 3, pp. 23–28. (In Russ.)
6. Verbitsky, A. A., 2007. Active training in higher school. Moscow: Welby Publ., 480 p. (In Russ.)
7. Johnson, D. U., 2001. Training of communication and development: Per. s Engl. Moscow: Progress Publ., 248 p. (In Russ.)
8. Kan-Kalik, V. A., Kovalev, G. A., 1985. Pedagogical communication as a subject of theoretical and applied research. *Question of psychology*, 4, pp. 9–17 (In Russ.)
9. Kan-Kalik, V. A., 1987. To the Teacher about pedagogical communication: Book for the teacher. Moscow: Enlightenment Publ., 190 p. (In Russ.)
10. Kuzmina, N. V., 1990. Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training. Moscow: Higher school Publ., 119 p. (In Russ.)
11. Kucherevskaya, M. O., Deich, B. A., 2020. The Use of active learning methods in the formation of professional and pedagogical orientation of future teachers of additional education. *Siberian pedagogical journal*, 4, pp. 53–63. (In Russ, abstract in Eng.)
12. Leontiev, A. A., 1979. Pedagogical communication. Moscow: Knowledge, 63 p. (In Russ.)
13. Lomov, B. F., 1981. Problems of communication in psychology. Moscow: Nauka Publ., 280 p. (In Russ.)
14. Mudrik, A. V., 1984. Communication as a factor in the education of schoolchildren. Moscow: Pedagogy Publ., 111 p. (In Russ.)
15. Myasishchev, V. N., 2011. Psychology of relations. Moscow, Voronezh (In Russ.)
16. Petrovskaya, L. A., 1989. Competence in communication. *Socio-psychological training*. Moscow: MSU Publ., 216 p. (In Russ.)
17. Stolyarenko, L. D., 2004. Pedagogical psychology. Rostov n/A: Phoenix Publ., 544 p. (In Russ.)
18. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M., 2002. Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups. Moscow: Publishing house of The Institute of Psychotherapy, 490 p. (In Russ.)
19. Hutmacher, Walo., 1996. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. (In Eng.)
20. Rogers, C., 1961. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 420 p. (In Eng.)

*Submitted 04.12.2020*

DOI 10.15293/1813-4718.2101.04

УДК 376.7+316.3/4

## **Касенова Надежда Николаевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, kasenova\_n@mail.ru, ORCID 0000-0003-0762-0651, Новосибирск*

## **Чемчиева Аржана Петровна**

*Кандидат философских наук, научный сотрудник Института археологии и этнографии СО РАН, chemchieva@gmail.com, ORCID 0000-0003-3090-859X, Новосибирск*

## **Мусатова Ольга Витальевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, musatova-o@ngs.ru, ORCID 0000-0003-3325-4325, Новосибирск*

## **Гейбука Светлана Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и математического анализа Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, geibukasv@mail.ru, ORCID 0000-0003-0328-0151, Новосибирск*

## **Кергилова Наталья Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет, kergilova@mail.ru, ORCID 0000-0002-8586-550X, Горно-Алтайск*

## **МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ**

*Аннотация.* В условиях современных изменений в российском обществе, связанных с миграцией населения и возрастанием культурной гетерогенности общества, возникает необходимость создания условий для взаимодействия молодежи разных этносов и культур. В статье предлагается модель этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве, которая проходит апробацию на базе Института детства Новосибирского государственного педагогического университета.

Цель статьи – обосновать и описать модель этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве, которая позволит минимизировать интолерантные проявления в молодежной среде, а также позволит студентам эффективно взаимодействовать в поликультурном пространстве.

Методология. Используются метод моделирования и проектный подход. Они позволили соотнести актуальные процессы этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве и повышение этнической культуры у молодежи.

Методологическая основа исследования включает в себя: подходы к определению сущности этнокультурного взаимодействия Ю. В. Арутюняна, Л. М. Дробижевой, Н. М. Лебедевой, Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко, А. А. Сусоколова, О. И. Шкаратана и др.

Результаты. Исследование показало, что необходимо формировать культуру межнационального общения в студенческой среде. Предлагаемая модель, с точки зрения авторов, позволяет решить данные задачи.

Заключение. Поставленные в исследовании задачи были решены. Полученные результаты могут быть использованы в образовательном процессе высших учебных заведений.

*Ключевые слова:* модель, молодежь, этнос, культура, этнокультурное взаимодействие, межэтнические отношения, толерантность, поликультурное воспитание, образовательное пространство.

### **Введение. Постановка проблемы.**

Международные правовые акты и российские правовые документы выводят на уровень первостепенных задач человечества проблему воспитания молодежи в духе мира, гуманизма, толерантности и уважения прав и свобод человека независимо от его расы, национальности, языка. Для жителей Новосибирской области эта проблема представляет особый интерес в связи с тем, что в последнее десятилетие в регионе нарастает иммиграция представителей стран ближнего зарубежья, которая ведет ко все большей языковой, конфессиональной и жизненно-стилевой пестроте жизни в регионе. Это обстоятельство обуславливает необходимость разработки концепций, содействующих формированию у подрастающего поколения культуры межэтнического общения и межэтнического сотрудничества.

Одной из стартовых площадок, где могут быть созданы и реализованы такие концепции, являются высшие учебные заведения (вузы). В наши дни ведущими и прогрессивными вузами мира предпринимается введение учебных планов, предусматривающих изучение различных этнических культур и традиций мировых религий. Однако изучение культур различных народов нельзя ограничивать разовыми образовательно-воспитательными мероприятиями, необходимо систематически знакомить молодежь с многообразием этнокультур и формировать у них осознание причастности одновременно к своему этносу и сообществу равноправных народов. Одним из возможных решений этой задачи является модель этнокультурного взаи-

модействия молодежи в образовательном пространстве, разрабатываемая Институтом детства Новосибирского государственного педагогического университета.

**Цель статьи.** Целью статьи является теоретико-методологическое обоснование модели этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве вуза.

Для реализации цели поставлены задачи:

- проанализировать современные исследовательские подходы к изучению феномена культуры межэтнических отношений и этнокультурного взаимодействия;
- обосновать концептуальные основы модели этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве университета;
- рассмотреть опыт реализации модели этнокультурного взаимодействия молодежи в Новосибирском государственном педагогическом университете (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

**Обзор научной литературы по проблеме.** Изучение вопроса межэтнических отношений имеет продолжительную традицию. Основоположниками этого направления по праву считают Г. Гарфинкеля, В. Вундта, Э. Богардуса, которые занимались разработкой теоретических аспектов анализа этнического сознания. Г. Гарфинкель выявил бессознательный или не полностью осознаваемый этнический «образ в себе», который заключается в том, что люди строят свои взаимоотношения на основе моделей, о которых даже не подозревают [9]. Открытие Г. Гарфинкелем понятий о внутренних и внешних представлениях этноса позволило совре-

менным исследователям выделить категорию «этнические стереотипы» с делением на автостереотипы и гетеростереотипы. Заслужив В. Вундта является разработкой этнопсихологического направления [7]. В своих трудах он заложил основы системы психологии этносов, в дальнейшем его идеи легли в основу концепции структурализма в этнопсихологии. Методологическая основа была существенно дополнена Э. Богардусом [5]. Разработанная им шкала «социальной приемлемости (дистанции)» до настоящего времени в модифицированном виде используется исследователями.

Теоретико-методологические подходы к изучению межэтнических отношений были существенно дополнены во второй половине XX в. В отечественной науке в 1960–1970-е годы наиболее содержательными были исследования академика Ю. В. Бромлея [6]. Ю. В. Бромлеем была проведена большая работа по изучению исторического развития наций, формирования национальных культур, особенностей национальной политики государства и состояния межэтнических отношений в государстве. На схожих теоретических позициях основывались и работы В. И. Козлова, Н. Н. Чебоксарова [13; 27]. С середины 1960-х до начала 1990-х гг. под руководством Ю. В. Арутюняна, О. И. Шкаратана, Л. М. Дробижевой, А. А. Сусоколова были реализованы исследовательские проекты в Таджикистане, Узбекистане, Прибалтике, Грузии, Москве, Краснодарском крае и других регионах страны, где рассматривались межэтнические контакты на разных уровнях общественной жизни [3].

На рубеже 1980–1990-х гг., когда стала очевидной необходимость проведения преобразований в сфере национальной государственной политики, главные усилия были сконцентрированы на решении вопроса гармонизации межэтнических отношений. В эти годы в сферу теоретического и эмпирического анали-

за вошли следующие проблемы: национальное самосознание, национальная самоидентификация и методология их анализа (В. А. Тишков [24], Ж. Т. Тощенко [26] и др.), межэтнические конфликты, проблемы неравенства в этносоциальном пространстве России (Л. М. Дробижева [10]), этносоциальная толерантность и российская ментальность (Н. Г. Анциферова, А. А. Еромасова и др.). [2; 11]. В трудах психологов нашли отражение проблемы формирования культуры межэтнического общения и взаимодействия: Н. М. Лебедева [15]; Т. Г. Стефаненко [22]; Г. У. Солдатов [21] и др.). В педагогических исследованиях проблема формирования культуры межэтнического общения исследуется на уровне подрастающего поколения. В частности, рассматриваются такие вопросы, как культура межэтнического общения в студенческой среде [1; 8; 14; 16; 18; 19; 25; 28] и др.

В последние десятилетия большой интерес вызывает проблема интеграции детей мигрантов в российское общество. Так, в исследовании Г. Е. Зборовского и Е. А. Щуклиной предлагается рассматривать детей мигрантов как особую социальную категорию учащихся, нуждающуюся в организации специальных психолого-педагогических условий для успешной адаптации в школе [12]. Авторы предлагают трехуровневую модель адаптации обучающихся детей мигрантов, включающую учебную, социально-психологическую и культурную составляющие. Ряд авторов предлагают модели психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов [17; 20; 23]

Таким образом, анализ научной литературы позволяет утверждать, что проблема формирования культуры межэтнического общения и взаимодействия по своей сути является междисциплинарной и комплексной.

**Методология исследования.** Предлагаемая вниманию научно-методическая разработка – модель этнокультурного вза-



имодействия молодежи в образовательном пространстве – основана на принципе междисциплинарного синтеза, осуществляемого посредством интеграции подходов и методов этнологии, этнической социологии, этнической политологии и педагогики. В методологической основе модели лежит полипарадигмальный подход, объединяющий в рамках единой концепции исследования отдельные положения и идеи различных теорий – как примордиализма, так и конструктивизма, мультикультурализма, поликультурного образования. В своих представлениях о природе этничности мы не солидаризуемся полностью ни с примордиализмом, ни с конструктивизмом, но учитываем их положения. Так, понимая концептуальную оппозиционность этих двух теорий («примордиалисты» рассматривают этничность как природное, естественное свойство людей; «конструктивисты» определяют этнические свойства как социально и культурно обусловленные и поэтому исторически конструируемые), мы признаем, что обе парадигмы предлагают практически схожие маркеры этничности (этнической идентичности) – язык, культура, религия, чувство отличительности и т. д. Обращаясь к идеям мультикультурализма, а именно к его основному постулату, признающему гетерогенность мира, самоценность культурного разнообразия страны и недопустимость выделения «низших и высших», «главных и второстепенных» культур, мы признаем, что концепция мультикультурализма имеет свои ограничения. В качестве негативных сторон мультикультурализма можно назвать вероятность сведения к минимуму любого взаимодействия между носителями различных идентичностей, способного привести к разобщенности общества. Однако жизненная практика демонстрирует, что в реальности вполне возможно совмещать идеи мультикультурализма и идеи формирования общегражданской иден-

тичности. Вследствие этого в современном обществе широко известен тот факт, что каждый человек может быть носителем нескольких идентичностей. На наш взгляд, в мире, разделенном между различными традициями и культурами, идея многообразия культурных идентичностей в пределах конкретного национального сообщества создает между людьми климат доверия. Как бы то ни было, с нашей точки зрения идеи мультикультурализма содержат мощный потенциал для осуществления межкультурного диалога. Поэтому мы опираемся на концепцию поликультурного образования (воспитания). Эта концепция поддерживает и поощряет этническое и культурное разнообразие и исходит из того, что поликультурное образование может объединять разные культуры. Главной целью поликультурного образования является формирование человека, умеющего активно и эффективно функционировать в многонациональной и поликультурной среде, признающего и уважающего другие культуры, умеющего жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований. При этом формы и методы формирования такого человека в рамках педагогической деятельности должны опираться на взаимосвязи академического образования, обогащенного поликультурным знанием, и опыт этнокультурного воспитания различных народов.

**Результаты исследования, обсуждение.** Разработанная модель этнокультурного взаимодействия молодежи реализуется в условиях многообразия образовательного процесса в университете (общение, обучение, все виды деятельности, воспитание). Структурное содержание модели представлено на рисунке 1.

Структура модели представлена пятью взаимосвязанными компонентами: *целевым, ресурсным, технологическим, мониторинговым, результативным.*

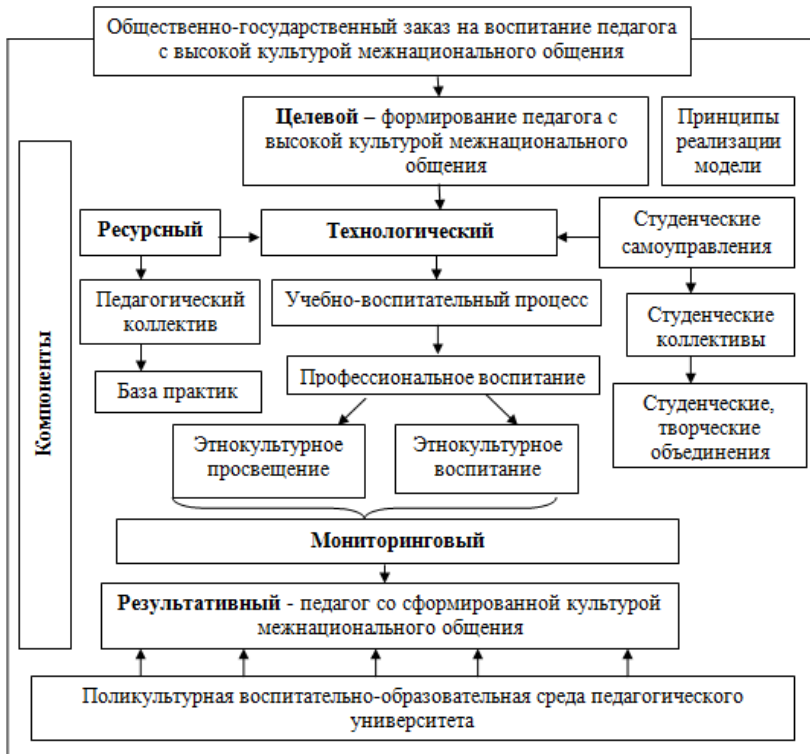


Рис. 1. Модель этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве

*Целевой компонент* включает задачи формирования следующих основных характеристик личности студентов:

- высокий уровень развития общечеловеческих ценностей, толерантности, принятие гуманистических принципов, осознание ценности культур других народов;
- позитивное этническое самосознание;
- знание технологий социально-межнационального взаимодействия;
- умение бесконфликтно взаимодействовать в полиэтничном пространстве России;
- умение результативно выполнять различные виды деятельности и плодотворно самореализовываться в поликультурной среде.

*Ресурсный компонент* характеризует наличие квалифицированных педагогиче-

ских кадров, способных реализовать идеи по снижению межэтнической напряженности. На наш взгляд, уровень владения культурой межэтнического общения у будущих педагогических работников напрямую зависит от уровня владения этой культурой самих преподавателей.

Ресурсный компонент включает в себя:

- 1) объекты материальные: материальная база, средства коммуникации;
- 2) объекты идеальные: образовательные стандарты, воспитательно-образовательные программы, духовные ценности, содержание образования, технологии и методики обучения и воспитания; система управления, нормы и др.;
- 3) объекты социальные: социальные структуры педагогического университета, субъекты (личности) воспитательно-об-

разовательного процесса (администрация, студенты, преподаватели, методисты и др.), учебные группы и коллективы [4].

*Технологический компонент* модели включает в себя следующие формы обучения: семинары, лекции, лабораторные, диалоги, тренинги, дискуссии и т. д.

*Мониторинговый компонент* выступает в качестве особой составной компоненты ВОС (воспитательно-образовательная система) в педагогическом вузе, процесса принятия решений в трудном воспитательно-образовательном пространстве в контексте решения проблемы, связанной с формированием культуры межнационального общения.

В ходе мониторинга (контроля) происходит постоянное отслеживание и анализ результатов воспитательно-образовательного процесса в Новосибирском государственном педагогическом университете.

*Результативный компонент* – это результат реализации модели – личность студентов педагогического вуза: с высоким уровнем развития общечеловеческих ценностей, толерантности и гуманистических принципов; с утвердившимся этническим самосознанием (сознанием) и закрепившимся менталитетом родной культуры; осознанным пониманием и принятием этнических норм, ценностей, правил, традиций и т. д., свойственных всем культурам, независимо от географического местоположения; знакомый с технологиями социально-межэтнического взаимодействия; способный бесконфликтно реализовывать вхождение в социальное полиэтничное пространство не только Новосибирска и области, но и всей России; способный результативно выполнять различные виды деятельности и плодотворно самореализовываться.

Формирование культуры межэтнического общения совершается в системе неделимого воспитательно-образовательного процесса педагогического университета (общение, обучение, все виды деятельно-

сти, воспитание) с помощью следующих организационных форм:

1) обучающая и просветительская: дискуссии, тематические лекции и семинары, конференции, круглые столы, тренинги, написание рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, написание сочинений и эссе и т. д.;

2) воспитательная: музей университета, беседы, деловые и ролевые игры, вечера с использованием национального опыта воспитания, национальные праздники, конкурсы по этническим культурам, национальные областные, всероссийские и международные проекты и т. д.;

3) взаимодействие с социальными институтами: диаспорами, национальными центрами и общинами, семьей студентов, общественными движениями и ассоциациями, государственными и общественными организациями, учебными заведениями, театральными коллективами, конфессиями и др.

Важной составляющей рассматриваемой модели этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве НГПУ является вовлечение всех субъектов взаимодействия во Всероссийский социокультурный проект «Неделя межнационального взаимодействия». Данный проект реализуется ежегодно на базе Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» в течение 9 лет. Проект направлен на решение актуальной социальной проблемы – профилактику национального и религиозного экстремизма, гармонизацию межнациональных и межрелигиозных отношений, пропаганду межэтнического и межрелигиозного мира. Участники мероприятий взаимодействуют как лично, так и онлайн, благодаря разнообразию реализуемых мероприятий, например, «Брейнинг», «Встреча с интересным человеком» и т. д. Отметим также, что задачи по формированию культуры межнационального общения решаются не только в сроки реализации Недели межнационального вза-

имодействия, но и во время подготовки к ней и в последующей работе, поскольку в ходе каждого такого взаимодействия появляются и крепнут связи между представителями различных народов и культур в образовательном пространстве.

В ходе реализации модели были получены следующие результаты:

1) концептуализация опыта ФГБОУ ВО «НГПУ» по реализации модели этнокультурного взаимодействия молодежи в образовательном пространстве;

2) получены эмпирически обоснованные обобщения и выводы о гносеологических возможностях и социальной эффективности использования предложенной модели на практике, в системе университетского образования;

3) разработаны методики внедрения

модели этнокультурного взаимодействия молодежи в учреждениях высшего образования.

**Заключение.** Полученные в ходе реализации модели научные результаты имеют большую научно-практическую значимость, поскольку представляют новые способы решения задач поликультурного воспитания студенческой молодежи и формирования у них культуры межэтнического общения, готовности и умения жить в многокультурной среде, развития культурной и этнической толерантности. Прикладная значимость полученных научных результатов состоит в возможности их практической реализации в других учреждениях высшего образования различных регионов России с учетом специфики конкретного поликультурного социума.

#### Библиографический список

1. Абсалямова А. Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2007. – 46 с.
2. Анциферова Н. Г. Этническая толерантность в современном российском обществе: состояние и тенденции развития: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 2007. – 24 с.
3. Арутюнян Ю. В., Дробижеева Л. М., Кондратьев В. С., Сусоколов А. А. Этносоциология: цели, методы, некоторые результаты исследования. – М.: Наука, 1984. – 271 с.
4. Басаргина Е. В. Формирование культуры межнациональных отношений студентов колледжа (на примере политехнического колледжа Республики Алтай): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 27 с.
5. Богардус Э. Социальная дистанция // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск: Книжный Дом, 1999. – 650 с.
6. Бромляя Ю. В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность. – М.: Наука, 1987. – 333 с.
7. Вундт В. Проблемы психологии народов. – М.: Академический проект, 2011. – 136 с.
8. Галеева Л. И. Формирование культуры межнационального общения студенческой молодежи средствами социально-культурного творчества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2014. – 21 с.
9. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. – СПб.: Питер, 2007. – 335 с.
10. Дробижеева Л. М. Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность. – М.: Academia, 2002. – 480 с.
11. Еромасова А. А. Русский менталитет: антропо-культурное своеобразие (на материалах Дальнего Востока) автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Южно-Сахалинск, 2011. – 48 с.
12. Зборовский Г. Е., Щуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. – 2013. – № 2. – С. 80–91.
13. Козлов В. И. Национальности СССР. Этнодемографический обзор. – М.: Статистика, 1975. – 263 с.
14. Кусарбаев Р. И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 25 с.
15. Лебедева Н. М. Социальная психология

этнических миграций. – М.: Институт этнологии и антропологии Российской академии наук, 1993. – 196 с.

16. *Маркова Н. Г.* Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2010. – 40 с.

17. *Машкинцева А. Е.* Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной школе // Вестник университета. – 2015. – № 11. – С. 329–332.

18. *Мирошниченко Е. В.* Развитие культуры межнационального общения у будущих педагогов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2019. – 25 с.

19. *Некрасова А. Н.* Культура межнационального общения в молодежной среде: (состояние и формирование): автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1992. – 43 с.

20. *Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др.].* – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

21. *Солдатова Г. У.* Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.

22. *Стефаненко Т. Г.* Этническая идентичность и некоторые проблемы её изучения // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. – М.: ЦСО РАО, 1998. – С. 85–104.

23. *Суровцова Е. И.* Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 184–188.

24. *Тишков В. А.* Национализм и национальная идентичность // Новое время. – 1991. – № 27. – С. 30.

25. *Ткаченко А. В.* Формирование культуры межнационального общения специалистов таможенной службы в процессе их профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 24 с.

26. *Тоценко Ж. Т.* Постсоветское пространство: Суверенизация и интеграция: Этносоциологические очерки. – М.: РГГУ, 1997. – 214 с.

27. *Чебоксаров Н. Н., Чебоксарова И. А.* Народы, расы, культуры. – М.: Наука, 1971. – 256 с.

28. *Эрдниева Э. В.* Формирование коммуникативной компетентности бакалавров гуманитарного профиля в условиях поликультурной среды): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2019. – 22 с.

*Поступила в редакцию 11.09.2020*

### ***Kasenova Nadezhda Nikolaevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education in the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, kasenova\_n@mail.ru, ORCID 0000-0003-0762-0651, Novosibirsk*

### ***Chemchieva Arzhana Petrovna***

*Cand. Sci. (Philosophy), Researcher at the Institute of Archaeology and Ethnography SB RAS, chemchieva@gmail.com, ORCID 0000-0003-3090-859X, Novosibirsk*

### ***Musatova Olga Vitalevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education in the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, musatova-o@ngs.ru, ORCID 0000-0003-3325-4325, Novosibirsk*

### ***Geybuka Svetlana Vasilyevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Algebra and Mathematical Analysis, Institute of Physics and Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, geybukasv@mail.ru, Novosibirsk*

**Kergilova Natalia Viktorovna**

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Gorno-Altaysk State University, kergilova@mail.ru, Gorno-Altaysk*

## **MODEL OF ETHNIC-CULTURAL INTERACTION OF YOUTH IN EDUCATION SPACES: CONCEPTUAL BASICS AND EMPIRICAL REALITY**

*Abstract.* In the context of modern changes in Russian society associated with population migration and an increase in the cultural heterogeneity of society, it becomes necessary to create conditions for the interaction of young people of different ethnic groups and cultures. The article proposes a model of ethnocultural interaction of youth in the educational space, which is being tested on the basis of the Institute of Childhood of the Novosibirsk State Pedagogical University.

The purpose of the article is to substantiate and describe a model of ethnocultural interaction of youth in the educational space, which will allow minimizing intolerant manifestations in the youth environment, as well as allowing students to effectively interact in a multicultural space.

*Methodology.* The modeling method and design approach were used. They made it possible to correlate the actual processes of ethnocultural interaction of young people in the educational space and the increase in ethnic culture among young people.

The methodological basis of the research includes: approaches to defining the essence of ethnocultural interaction Yu.V. Harutyunyan, L.M. Drobizheva, N.M. Lebedeva, G.U. Soldatova, T.G. Stefanenko, A.A. Susokolova, O. I. Shkaratan, etc.

*Results.* The research has shown that at present there is an objective need to implement the tasks of forming a culture of interethnic communication in the student environment. The proposed model, from the point of view of the authors, allows solving these problems.

*Conclusion.* The tasks set in the study were solved. The results obtained can be used in the educational process of higher educational institutions.

*Keywords:* model, youth, ethnos, culture, ethnic-cultural interaction, inter-ethnic relations, tolerance, multicultural education, education space

### **References**

1. Absalyamova, A. G., 2007. Development of interethnic relations of student youth in the system of higher pedagogical education. *Doct. Sci. (Pedagog.)*. Ufa, 46 p. (In Russ.).
2. Antsiferova, N. G., 2007. Ethnic tolerance in modern Russian society: state and development trends. *Cand. Sci. (Sociology)*. Moscow, 24 p. (In Russ.).
3. Arutyunyan, Yu. V., Drobizheva, L. M., Kondrat'ev, V. S., Susokolov, A. A., 1984. *Ethnology: goals, methods, some research results*. Moscow: Nauka Publ., 271 p. (In Russ.).
4. Basargina, E. V., 2011. Formation of the culture of interethnic relations of college students (on the example of the Polytechnic College of the Altai Republic). *Cand. Sci. (Pedagog.)*. Moscow, 27 p. (In Russ.).
5. Bogardus, E., 1999. Social distance. *Newest philosophical dictionary*. Minsk: Book House Publ., pp. 650. (In Russ.).
6. Bromley, Yu. V., 1987. *Ethno-social processes: theory, history, modernity*. Moscow: Nauka Publ., 333 p. (In Russ.).
7. Wundt, V., 2011. *Problems of the psychology of peoples*. Moscow: Academic project Publ., 136 p. (In Russ.).
8. Galeeva, L. I., 2014. Formation of the culture of interethnic communication of student youth by means of social and cultural creativity. *Cand. Sci. (Pedagog.)*. Kazan, 21 p. (In Russ.).
9. Garfinkel, G., 2007. *Research on ethnomethodology*. St. Petersburg: Peter Publ., 335 p. (In Russ.).
10. Drobizheva, L. M., 2002. *Social inequality of ethnic groups: perceptions and reality*. Moscow: Academia Publ., 480 p. (In Russ.).



11. Eromasova, A. A., 2011. Russian mentality: anthropo-cultural originality (on the materials of the Far East). *Doct. Sci. (Philosoph)*. Yuzhno-Sakhalinsk, 48 p. (In Russ.).
12. Zborovskiy, G. E., Shchuklina, E. A., 2013. Teaching children of migrants as a problem of their social adaptation. *Sociological research*, 2, pp. 80–91. (In Russ.).
13. Kozlov, V. I., 1975. Nationalities of the USSR. *Ethno-demographic overview*. Moscow: Statistics Publ., 263 p. (In Russ.).
14. Kusarbayev, R. I., 1993. Formation of the culture of interethnic interaction among students of higher educational institutions. *Cand. Sci. (Pedagog.)*. Moscow, 25 p. (In Russ.).
15. Lebedeva, N. M., 1993. *Social psychology of ethnic migrations*. Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences Publ., 196 p. (In Russ.).
16. Markova, N. G., 2010. Formation of culture of interethnic relations of students in the multicultural educational space of the university. *Doct. Sci. (Pedagog.)*. Kazan, 865 p. (In Russ.).
17. Mashkintseva, A. E., 2015. Model of psychological and pedagogical support for the adaptation of migrant children in a secondary school. *University Bulletin*, 11, pp. 329–332. (In Russ.).
18. Miroshnichenko, E. V., 2019. Development of the culture of interethnic communication among future teachers in the process of studying at a university. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Irkutsk, 25 p. (In Russ.).
19. Nekrasova, A. N., 1992. The culture of interethnic communication in the youth environment: (state and formation). *Doct. Sci. (Philosoph)*. Moscow, 43 p. (In Russ.).
20. Kasenova, N. N., Musatova, O. V., Dzhurabaeva, G. K., 2020. Work with children of migrants in educational organizations: teaching aid. Novosibirsk: NGPU Publ., 198 p. (In Russ.).
21. Soldatova, G. U., 1998. *Psychology of interethnic tension*. Moscow: Smysl Publ., 389 p. (In Russ.).
22. Stefanenko, T. G., 1998. Ethnic identity and some problems of its study. *Ethnos. Identity. Education. Works on the sociology of education*. Moscow: TsSO RAO Publ., pp. 85–104. (In Russ.).
23. Surovtsova, E. I., 2014. Social and pedagogical support of migrant children at school. *Pedagogical education in Russia*, 12, pp. 184–188.
24. Tishkov, V. A., 1991. Nationalism and national identity. *New time*, 27, p. 30. (In Russ.).
25. Tkachenko, A. V., 2017. Formation of the culture of interethnic communication of specialists of the customs service in the process of their professional training. *Cand. Sci. (Pedagog.)*. Moscow, 24 p. (In Russ.).
26. Toshchenko, Zh. T., 1997. *Post-Soviet space: Sovereignization and integration: Ethnosociological essays*. Moscow: RSSU Publ., 214 p. (In Russ.).
27. Cheboksarov, N. N., Cheboksarova, I. A., 1971. *Peoples, races, cultures*. Moscow: Nauka Publ., 256 p. (In Russ.).
28. Erdnieva, E. V., 2019. Formation of communicative competence of bachelors of the humanitarian profile in a multicultural environment). *Cand. Sci. (Pedagog.)*. Makhachkala, 22 p. (In Russ.).

*Submitted 11.09.2020*

*Малышев Владимир Сергеевич*

*Аспирант, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, malyshev.v@pstgu.ru, ORCID 0000-0002-3399-1811, Москва*

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПИРАНТУРЕ КАК СРЕДСТВО НАУЧНОЙ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Введение в проблему. Актуальность анализа среды аспиранта с позиции поиска педагогического средства управления его становлением как специалиста высшей квалификации обусловлена многоаспектностью целей и задач аспирантской подготовки, фундированных в условиях реальной жизнедеятельности.

Цель статьи – выявить и обосновать функционально-прогностическую модель среды обучающихся в аспирантуре в качестве средства научной и научно-педагогической подготовки кадров высшей квалификации.

Методология исследования. Теоретическими основаниями описания модели среды обучающихся в аспирантуре выступили представления о средовом проектировании как составляющей части технологии средового подхода в образовании, а также теоретический и практический опыт осмысления образа жизни в качестве условия становления личности в ходе образовательного процесса. Важную роль сыграли результаты исследования применения информационно-коммуникационных технологий в качестве системообразующего фактора подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, проводимого автором с 2017 г.

Результаты и заключение. Среда обучающихся в аспирантуре представлена в качестве интегрального средства, включающего параметры возможности, вероятности и достоверности достижения образовательной цели в среде и с помощью среды. Указанные параметры раскрываются в ходе последовательного решения девяти задач по описанию среды обучающихся в аспирантуре, основанных на правилах комбинирования частей средового подхода в целях реализации заложенного в нём образовательного потенциала. Рассмотрен образ жизни аспиранта как условие становления в качестве специалиста высшей квалификации с научной и научно-педагогической подготовкой в результате взаимодействия обучающегося со средой.

*Ключевые слова:* среда обучающихся в аспирантуре; средовой подход; средство подготовки научных и научно-педагогических кадров; образ жизни аспиранта.

**Введение. Постановка проблемы.** Современная система профессионального образования характеризуется компетентностным подходом к оценке образовательных результатов. При трактовке понятия профессиональной компетентности часто связывают контекст профессиональных действий, профессиональную готовность к их

совершению и личностные характеристики субъекта деятельности. Так, В. В. Лаптев и др. выделяют определение компетентности британским психологом Дж. Равеном – «специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, особого

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта «Информационная образовательная среда в подготовке кадров высшей квалификации» при поддержке Фонда Развития ПСТГУ.

рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [17, с. 76]. Как отмечает Р. А. Кассина, интегрирование пониманием компетентности когнитивного, операционального и аксиологического аспектов обуславливает не только внутреннюю мотивацию к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и ответственность за результат, но и наличие творческого потенциала для выхода за её рамки, отношение к профессии как к ценности, наличие у специалиста культуры самоопределения, саморазвития и самоактуализации. С. А. Писарева отмечает, что формирование профессиональной компетентности исследователя и преподавателя высшей школы в ходе подготовки научно-педагогических кадров возможны в серии постоянно усложняющихся опытов деятельности [16]. В этой связи актуализируется проблема поиска подхода к реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре.

В. А. Ясвин отмечает окончание эры знамиевой парадигмы образования, поскольку личностное развитие, отвечающее «сегодняшним и завтрашним» образовательным задачам, «возможно только в среде». Ю. С. Мануйлов подчеркивает, что цели образования, выходящие за рамки знаний, умений, навыков, отдельных компетенций и расширяющиеся до выработки позиций, убеждений, отношений и т. д. достижимы в среде и с помощью среды. Возникает проблема проектирования среды обучающегося в аспирантуре, с функциональной точки зрения являющейся средством научной и научно-педагогической подготовки кадров высшей квалификации, а с прогностической – определяющей способности и средства по достижению заданных педагогических целей и выявляющей точки приложения усилий по управлению педагогическим процессом в среде.

**Обзор научно-педагогической литературы по проблеме.** С конца XIX в.

К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, на западе Дж. Дьюи, П. Наторп считали необходимым учитывать влияния среды в педагогическом процессе [13]. Позднее, в начале XX в. в Советском Союзе при участии Н. Н. Иорданского, С. Т. Шацкого, Н. В. Крупениной и др. активно исследовалось и развивалось средоведение и педагогика среды; в 70–90-х гг. XX в. среда рассматривалась в контексте исследований воспитательных систем научной школой академика Л. И. Новиковой [6]. До конца XX в. среда в педагогике рассматривалась как фактор или как условие педагогического процесса. В последние десятилетия XX в. разрабатывались современные подходы к пониманию среды как средства образования. В первую очередь это эколого-психологический подход к моделированию образовательной среды доктора психологических наук, профессора В. А. Ясвина [20] и средовой подход в воспитании доктора педагогических наук, профессора Ю. С. Мануйлова [12]. Анализ влияния научных областей разработки названных подходов (психологии и педагогики, соответственно) на их содержание и направленность применения, предпринятый Л. В. Волковой [19, с. 27], иллюстрирует причины выбора средового подхода Ю. С. Мануйлова в качестве методологии при описании среды обучающегося в аспирантуре как средства подготовки научных и научно-педагогических кадров. Средовой подход изучает среду как то, среди чего пребывает субъект, среду жизнедеятельности в целом, не локализуя ее географически или по назначению, но рассматривая как условие и как средство развития, формирования и образования личности, а также как средство управления педагогическим процессом. Отдельные теоретические и технологические элементы и аспекты средового подхода развиты в диссертационных исследованиях последователей Ю. С. Мануйлова, Р. А. Кассиной, Л. В. Волковой, Г. Г. Шека, В. Я. Барышникова, Е. В. Бо-

ровской и др. Основными составляющими понятийного аппарата средового подхода являются:

– ниша – часть среды, статическая её характеристика, предоставляющая набор возможностей (учебное занятие, библиотека, научная конференция и т. д.);

– стихия – динамическая характеристика среды, иллюстрирующая понимание стихийности как «смысловой оппозиции к рациональному компоненту процесса воспитания ... вполне адекватному современному представлению о характере социальной динамики» [4, с. 20], движущаяся масса, задающая направление мысли и действия (стихия интереса, поиска, вопрошания и т. д.);

– трофика среды – то, что питает индивидуум, является его личным восприятием (находясь на уроке математики можно воспринимать материал урока, а можно любоваться пейзажем за окном);

– меченые – обитатели среды, демонстрирующие явный результат её влияния и являющиеся важнейшим элементом в средообразовательном процессе (педагоги, учёные, коллеги-аспиранты и т. д.).

Данные понятия позволяют выделить в среде параметры возможного (ниши), вероятного (стихии) и достоверного (наличие меченых в среде).

Языковая специфика терминологии средового подхода, значения которой обоснованы лингвистическими исследованиями, раскрывают его образовательный потенциал. Слова на «о-» (опосредование, обучение, обсуждение и т. д.) в зависимости от контекста могут означать содержание, процесс или результат действий, единицы значения или влияние ниш и/или среды в целом (ограждающее, объясняющее и т. д.). Глаголы на «по-» (посредствовать, побуждать, помогать и т. д.) описывают единицы значения стихий. Отдельное внимание уделяется словам с морфемой «со-», а именно группе понятий, описывающих способы со-бытия (соотнесение, сомнение,

сопереживание и т. д.). Понятие со-бытия широко освоено отечественными педагогами-учёными [18], например: В. И. Слободчиков – взаимосвязь развития, мышления и деятельности, являющейся «подлинной ситуацией развития» [Приводится по: 12, с. 81], Л. И. Новикова – «способ постижения и завершения бытия ... выявления его ценности, значимости для человека» [8, с. 111], А. А. Остапенко – хронотоп, единица подлинного бытия, наполненного смыслом, своеобразное явление настоящего, соединяющее в себе опыт и знания прошлого вместе с целями (надеждами, планами) будущего [15, с. 14].

Способы со-бытия, от которых зависит воспринимаемая обучающимися трофика и, в конечном итоге, образовательный результат от пребывания в среде (S. Choy, B. L. Delahaye и B. Saggars), лежат в основе еще одного понятия средового подхода – образа жизни, являющегося посредствующим звеном между средой и человеком и условием становления личности в среде (Е. В. Боровская).

**Методология исследования.** Для описания функционально-прогностической модели среды обучающегося в аспирантуре были последовательно выделены цели программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, описана среда обучающегося в аспирантуре как средство реализации образовательного процесса, рассмотрен образ жизни аспиранта в качестве условия его становления в качестве специалиста высшей квалификации с научной и научно-педагогической подготовкой в результате взаимодействия со средой.

Основной методологии исследования является средовое проектирование как часть технологии средового подхода, а именно: определение разрешающих возможностей среды в целях определения области управленческих решений (функциональные и прогностические возможности среды как средства реализации образовательного

процесса) [12, с. 126]. В качестве эмпирических данных об образовательном процессе в аспирантуре были использованы результаты проводимого автором с 2017 г. исследования применения информационно-коммуникационных технологий в реализации образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, основанного на методах анализа научно-педагогической литературы, включенного педагогического наблюдения, анкетирования и интервьюирования (экспертов, ППС, обучающихся), изучения продуктов образовательной деятельности. Для получения данных о зарубежном опыте реализации аспирантских программ анализировались полноформатные научные статьи зарубежных авторов по соответствующей тематике.

**Результаты исследования, обсуждение.** Результатами освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре на уровне личности выпускника называют сформированность исследовательской компетентности и компетентности преподавателя высшей школы (В. В. Лаптев, С. А. Писарева, Б. И. Бедный и др.). По мнению С. А. Гессена, «настоящая университетская лекция никогда не излагает просто результатов исследования; она показывает, как учёный лектор пришёл к этим результатам» [5, с. 318], что соотносится с формулировкой квалификации преподавателя высшей школы – «преподаватель-исследователь». Это позволяет исходить из общих личностных оснований при проектировании исследовательской и преподавательской компетентности в качестве образовательного результата. Выделим структуру целей программ подготовки научных и научно-педагогических кадров на уровне личности выпускника на основании описания исследовательской компетентности (А. Ю. Белогуrow, Я. А. Ильинская, Г. А. Бокарёва, Е. Н. Кикоть) [2].

*Деятельностно-интеллектуальные*

*свойства личности, являющиеся основой формирования исследовательской компетентности:* 1) субъект-объектно-содержательные (возможность определения проблематики); 2) процессуальные (способность постановки целей в ближайшей и стратегической перспективе); 3) нравственные (распоряжение знаниями в зависимости от ценностных установок); 4) динамические (готовность к осуществлению деятельности, поиску и определению ее оптимальных форм); 5) волевые (характеризующие стабильность целенаправленной деятельности).

*Группы качеств личности, являющиеся компонентами профессиональной компетентности исследователя и преподавателя высшей школы:* когнитивный компонент (совокупность знаний, необходимых для решения задач), мотивационный компонент (восприятие профессиональной деятельности в статусе личностной ценности), ориентировочный компонент (совокупность знаний, позволяющих определять дефицит информации и способы его устранения), технологический (операционный) компонент (владение инструментарием по выполнению исследовательских действий).

Наконец, третьим элементом в структуре профессиональной компетентности исследователя и преподавателя высшей школы являются *группы признаков сформированности компетентности*. Для исследовательской компетентности это разработка методологии и организация исследования, проведение исследований, анализ результатов исследования и разработка путей их диссеминации. Для компетентности преподавателя высшей школы – преподаваемая дисциплина, преподавательская деятельность, методика, организация и проектирование образовательного процесса, формулирование, диагностика и оценивание результатов образования, коммуникация и профессиональная наблюдательность, самооценка и саморазвитие, научные ис-

следования.

Модель среды обучающегося в аспирантуре, направленной на достижение целей аспирантской подготовки, описана в виде ряда задач, опирающихся на правила комбинирования частей средового подхода, раскрывающих его образовательный потенциал [12, с. 92].

*Первая задача* – определение способов достижения целей аспирантской подготовки. Формируемая в среде и развивающаяся с помощью среды личность является носителем ценностей среды и определяется тем, «что человек имеет и что он умеет в среде» [11]. Рассмотрим примеры способов достижения целей (способы со-бытия) применительно к деятельностно-интеллектуальным свойствам личности аспиранта в порядке, перечисленном выше: 1) сомнение в текущем состоянии объекта (системы теоретических положений, методологии, подхода к обучению, исторического контекста и т. д.); 2) соединение, сопоставление, соизмерение различных условий, определяющих формулировку цели и ее

характеристики (определенность, достижимость и т. д.); 3) сопереживание, сочувствие, сопричастность определенному движению, социуму, мировоззрению; 4) составление, сообщение, создание плана действий, условий для выполнения деятельности; сотрудничество, соподчинение, соперничество, соревнование с коллегами, экспертами, институтами; 5) соблюдение, сохранение плана действий, установок, принципов и правил профессиональной деятельности, условий ее эффективности, мотивации.

*Вторая задача* – в определении разрешающих возможностей среды первого и второго порядка, соотносящихся с целями аспирантской подготовки и обуславливающие их достижение. Возможности первого порядка – то, что человек имеет в среде, возможности второго порядка – то, что человек умеет в среде благодаря тому, что он в ней имеет (Ю. С. Мануйлов). Эта взаимосвязь определяет необходимость адекватно подбирать ниши (возможности) для достижения целей и наоборот (табл.).

### Разрешающие возможности среды аспиранта первого и второго порядка

Ниши	Влияние (надлежащее значение)	Возможности первого порядка (иметь что-либо)	Возможности второго порядка (результат на уровне личности – уметь)
Учебная дисциплина	ознакомительное объясняющее обучающее осваивающее и т.д.	Возможность изучения необходимого с материала	В зависимости от изучаемой дисциплины: владение предметом, способность проведения научного исследования, т. д.
Научно-исследовательский семинар и т.д.	обсуждающее (обсуждение научной проблематики) обменивающее (мнениями и др.) обозначающее, определяющее, (направления исследования, рамки взаимодействия и др.) оказывающее (поддержку аспирантам) и т. д.	Возможность ведения диалога с научно- исследовательским сообществом, представления идей и результатов научной работы, получения критических замечаний	Умение ведения аргументированной научной дискуссии, защиты собственной позиции, учёта критических замечаний к результатам исследования, вырабатывания и корректировки плана научного исследования и т. д.



*Третья задача* – в определении трофических элементов, соотносящихся и соответствующих способам достижения целей. Во-первых, описывается содержание ниши на основе определенных надлежащих значений (влияний) и возможностей первого и второго порядка, обеспечивающих достижение образовательной цели. Во-вторых, описываются способы достижения целей с расшифровкой и указанием на какой вид трофического элемента они рассчитаны.

Например, при решении задачи по разработке план-проспекта диссертации, научный руководитель помогает определять ниши и средства в зависимости от конкретных целей: первичное ориентирование в теме исследования в ходе консультации с экспертами, ознакомление с теоретическим материалом, обобщение собранных данных в целях формулировки научного аппарата исследования, обсуждение промежуточных и/или итоговых результатов и т. д. В качестве способов достижения цели, инициирующих необходимую с точки зрения достижения образовательного результата трофику, применимы соприкосновение с существующим опытом решения исследовательских задач в интересующей области, составление версий и точки зрения решения исследовательской проблемы и т. д.

*Четвертая задача* состоит в определении того, каким образом среда способствует способам бытия. Например, среда: побуждает к сотрудничеству с представителями научно-исследовательского сообщества; поощряет соревнование, профессиональное соперничество в целях достижения наилучшего качества результатов научного исследования; поддерживает совершенствование личностных качеств аспиранта, определяющих развитие и формирование его профессиональной компетентности.

*Пятая задача* – определить стихии, которые ведут к способам бытия в со-бытии. По выражению Ю. С. Мануйлова, стихии

вынуждают обучающихся следовать определенным «коридором возможностей», складывающимся из способов бытия, которым посредствует среда и «до некоторой степени “гарантирует” осуществление возможностей среды» [7, с. 22]. Стихия исследовательского поиска побуждает к сомнению в текущем состоянии изученности объекта научного интереса. Стихии единения, поддержки побуждают к сотрудничеству с представителями научно-исследовательского сообщества. Стихии самоутверждения, самоактуализации поддерживают совершенствование личностных качеств аспиранта, определяющих развитие и формирование его профессиональной компетентности.

*Шестая задача* заключается в определении стихий, соотносящихся и соответствующих нишам среды аспиранта в контексте достижения образовательной цели. Стихия последовательной, интеллектуальной, индивидуальной работы может быть эффективно сгенерирована в читальном зале, а стихия обмена мнениями и коллективного обсуждения – во время мозгового штурма на собрании исследовательского коллектива, менять их местами затруднительно и нецелесообразно. В свою очередь, ниши возникают благодаря стихиям: стихии вопрошания и научного поиска обуславливают, например, возникновение курса по методологии исследования, а стихия экспериментирования требует наличия лаборатории.

*Седьмая задача* направлена на определение надлежащих значений ниш, соответствующих их возможностям. Она необходима для того, чтобы избежать явного несоответствия между возможностями ниш среды и их значениями для обучающихся. Примеры надлежащих значений ниш приведены при рассмотрении задач 2 и 3.

*Восьмая задача* состоит в определении стихий, соответствующих значениям ниш. Возможность привнесения стихий используется как инструмент и способ

«педагогизировать влияния среды» в целях превращения ее в образовательное средство (Ю. С. Мануйлов). Логика определения необходимых стихий в среде аспиранта основывается на опыте организации инновационной среды, описанной Р. А. Кассиной [9]: предоставляемые возможности (укрупненно) – ниши, содержащие возможности – проектируемое следствие реализации возможностей (надлежащие значения ниш) – позитивные стихии, способствующие реализации возможностей. Например, проективно-исследовательские возможности содержатся в таких нишах, как индивидуальные и групповые научные исследования, дискуссионные клубы. Проектируемыми надлежащими значениями таких ниш могут быть определение, обобщение стратегии и тактики реализации научно-исследовательских и образовательных целей. В свою очередь, надлежащие значения могут быть достигнуты при наличии стихий научного поиска, экспериментирования, заинтересованности, творчества и др.

*Девятая задача* – выделить группы меченых по отношению к процессу подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. В технологии среднего подхода существует практика «очерчивания» изучаемой среды зоной «реальных систематических (ежедневных)» контактов [14]. Зона контактов аспиранта структурируется согласно ориентировочной классификации меченых, предложенной Ю. С. Мануйловым, на соучастников, сотрудников, союзников и соперников.

Соучастники – контакты с ними направлены на содействие исследованию или социализацию аспиранта в профессиональном сообществе (однотруппники, эксперты, научные руководители). Сотрудники – в первую очередь профессорско-преподавательский состав и административный персонал, отвечающий за реализацию образовательной программы аспирантуры. Союзники – преимуще-

ственно это члены семьи и научный руководитель, поддерживающие аспиранта в его выборе. Соперники – представители конкурирующих научных школ, университетов. Наличие контактов аспиранта с мечеными данной группы достоверно свидетельствует о пребывании аспиранта в среде с надлежащими значениями.

Педагогически важным с точки зрения превращения среды в образовательное средство является понятие «образ жизни». Среда, оказывая влияние на образ жизни человека, накладывает отпечаток (типизирует) на его личность, а способы взаимодействия (способы со-бытия) человека со средой определяют результат пребывания в ней. Е. В. Боровская, подробно исследовавшая образ жизни обучающегося, определяет его как «относительно постоянный порядок чередования во времени и пространстве повседневных занятий, осуществляемых различными «способами бытия в со-бытии» [3]. В свою очередь, это определяет структуру образа жизни, состоящую из форм деятельности, общения, отношения и т. д. и способов со-бытия аспиранта, выраженных словами с морфемой «со-». Образ жизни имеет три функции: связи (объединяющая среду аспиранта и его личность), преобразования (трансформирует воспринимаемую из среды информацию и оказывает обратное влияние), приспособления (обнаруживает оптимальное соотношение между полной зависимостью и чрезмерной свободой аспиранта от среды). Шесть параметров оценки качества: направленность, стилевая характеристика, сбалансированность, стабильность, адекватность педагогическим целям и интенсивность позволяют оценить степень конструктивности образа жизни аспиранта. Таким образом, функционально образ жизни понимается как «интегральное, необходимое, но в то же время зависимое от среды условие становления личности ..., которое может быть доступно для оценивания в ходе его моделирования и диагностики» [3].

**Заключение.** Описанная функционально-прогностическая модель среды обучающегося в аспирантуре выявляет область приложения управленческих усилий по преобразованию текущего образовательного процесса в среду как средство подготовки научных и научно-педагогических кадров. Рассмотрение образовательного процесса в аспирантуре с методологических позиций средового подхода предоставляет возможности более точной диагностики, проектирования, позволяет оценить и спрогнозировать вероятность и достоверность получения заданных педагогических целей. Среда обучающегося в аспирантуре является доступным для моделирования средством становления его

личности в качестве специалиста высшей квалификации с научной и научно-педагогической подготовкой.

В перспективе исследований в данной области считаем целесообразным комплексное изучение проблемы применения среды обучающегося в аспирантуре в процессе подготовки научных и научно-педагогических кадров: диагностирование текущего состояния среды обучающегося и его образа жизни (средовая диагностика), изучение проблемы действий по образованию среды надлежащими значениями (средообразовательные действия), проблемы продуцирования образовательного результата в среде и с помощью среды (средовое продуцирование).

### Библиографический список

1. *Бедный Б. И.* К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2016. – № 3 (199). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tseli-aspirantskoj-podgotovki-dissertatsiya-vs-kvalifikatsiya> (дата обращения: 06.11.2020).
2. *Белогуров А. Ю., Ильинская Я. А.* Разработка научно-методического обеспечения совершенствования подготовки кадров высшей научной квалификации в условиях послевузовского образования. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2016. – 48 с.
3. *Боровская Е. В.* Образ жизни школьника как условие становления его личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т, 2009. – 22 с.
4. *Воропаев М. В.* К проблеме онтологии стихийности // Стихии, стихийность и стихийность в образовании: сборник научных статей / под ред. Ю. С. Мануйлова и др. – М.; Н. Новгород: Растр-НН, 2007. – С. 15–22.
5. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
6. *Евстифеев А. И.* Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке [Электронный ресурс] // Армия и обще-
7. *Железняк В. Н.* Среда и стихия (экзистенциально-философский аспект) // Стихии, стихийность и стихийность в образовании: сборник научных статей / под ред. Ю. С. Мануйлова и др. – М.; Н. Новгород: Растр-НН, 2007. – С. 22–29.
8. *Завадский С. А., Новикова Л. И.* Искусство и цивилизация: Искусство на пути к коммунистической цивилизации. – М.: Искусство, 1986. – 272 с.
9. *Кассина Р. А.* Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород: Волжский гос. инженер.-пед. ун-т, 2006. – 22 с.
10. *Мальшев В. С.* Определение области централизованного применения информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки кадров высшей квалификации // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – № 1 (29). – С. 146–153.
11. *Мануйлов Ю. С.* Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Электронный

ресурсе] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospitanii> (дата обращения: 26.10.2018).

12. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. – 157 с.

13. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 23 с.

14. Мануйлов Ю. С., Шек Г. Г. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие. – М.; Н. Новгород, 2008. – 220 с.

15. Остапенко А. А. Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной; науч. ред. серии Н. Б. Крылова. – 2010. – Вып. 1 (43). – С. 14–23.

16. Писарева С. А. Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университе-

тов [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2013. – № 158. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnyy-soderzhanie-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-aspiranture-sovremennykh-universitetov> (дата обращения: 29.09.2019).

17. Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете: коллективная монография / под общ. ред. В. В. Лаптева. – СПб.: Книжный дом, 2005. – 320 с.

18. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной; науч. ред. серии Н. Б. Крылова. – 2010. – Вып. 1 (43). – 157 с.

19. Волкова Л. В. Создание образовательной среды: вопросы, ответы, снова вопросы...: монография. – Пермь: Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2019. – 198 с.

20. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

21. Choy S., Delahaye B. L., Sagggers B. Developing learning cohorts for postgraduate research degrees // The Australian Educational Researcher. – 2014. – № 42. – P. 19–34.

*Поступила в редакцию 18.12.2020*

### **Malyshev Vladimir Sergeevich**

*Postgraduate student, St. Tikhon's Orthodox humanitarian university, malyshev.v@pstgu.ru, ORCID 0000-0002-3399-1811, Moscow*

## **FUNCTIONAL-PREDICTIVE MODEL ENVIRONMENTS OF STUDENTS IN GRADUATE SCHOOL AS A MEANS OF SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL<sup>1</sup>**

*Abstract.* Introduction to the problem. The relevance of the analysis of the environment of a graduate student from the position of searching for a pedagogical means of managing his formation as a highly qualified specialist is due to the multidimensional goals and objectives of postgraduate training, which are based on the conditions of real life.

The purpose of the article is to identify and justify the functional and predictive model of the environment of students in graduate school as a means of scientific and scientific-pedagogical training of highly qualified personnel.

<sup>1</sup> The article was prepared within the framework of the project "Information Educational Environment in the training of highly qualified personnel" with the support of the PSTSU Development Fund.

The methodology of the study. Theoretical bases of the description of a model of students in graduate school made presentation on environmental design, as part of a technology of the environmental approach in education, as well as theoretical and practical experience of understanding the way of life as a condition of personality during the educational process. An important role was played by the results of the study of the use of information and communication technologies as a system-forming factor in the training of highly qualified personnel in graduate school, conducted by the author since 2017.

Results and conclusion. The environment of students in graduate school is presented as an integral tool that includes the parameters of the possibility, probability and reliability of achieving an educational goal in the environment and with the help of the environment. These parameters are revealed in the course of a sequential solution of nine tasks to describe the environment of students in graduate school, based on the rules of combining parts of the environmental approach in order to realize the educational potential inherent in it. The way of life of a graduate student is considered as a condition for becoming a highly qualified specialist with scientific and scientific-pedagogical training as a result of the interaction of the student with the environment.

*Keywords:* environment of students in graduate school; environmental approach; means of training scientific and scientific-pedagogical personnel; lifestyle of a graduate student.

### References

1. Bednyj, B. I., 2016. To the question of the purpose of postgraduate training (dissertation vs qualification). Higher education in Russia [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-vo-prosu-o-tseli-aspirantskoy-podgotovki-dissertatsiya-vs-kvalifikatsiya> (accessed 06.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Belogurov, A. Yu., Il'inskaya, Ya. A., 2016. Development of scientific and methodological support of advanced training personnel of higher scientific qualification in the conditions of post-graduate education: educational and methodical recommendations. Petropavlovsk-Kamchatskiy: Kamchatka State University Publ., 48 p. (In Russ.)
3. Borovskaya, E. V., 2009. The way of life of a student as a condition for the formation of his personality. Cand. Sci. (Pedagog.). Nizhny Novgorod, 22 p. (In Russ.)
4. Voropaev, M. V., 2007. On the problem of the ontology of spontaneity. Elements, spontaneity and elementality in education: a collection of scientific articles. Moscow; Nizhny Novgorod: Rastr-NN Publ., pp. 15–22. (In Russ.)
5. Gessen, S. I., 1995. Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy. Moscow: Shkola-press Publ., 447 p. (In Russ.)
6. Evstifeev, A. I., 2010. Historical aspects of the implementation of the environmental approach in pedagogical science. Army and society [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-aspekty-realizatsii-sredovogo-podhoda-v-pedagogicheskoy-nauke> (accessed 01.03.2019). (In Russ.)
7. Zheleznyak, V. N., 2007. Environment and the element (existential and philosophical aspect). Elements, spontaneity and elementality in education: a collection of scientific articles. Moscow; Nizhny Novgorod: Rastr-NN Publ., pp. 22–29. (In Russ.)
8. Zavadskij, S. A., Novikova, L. I., 1986. Art and Civilization: Art on the Way to Communist Civilization. Moscow: Iskusstvo Publ., 272 p. (In Russ.)
9. Kassina, R. A., 2006. Innovative environment of educational institutions as an integral means of professional development of teachers. Cand. Sci. (Pedagog.). Moscow, 22 p. (In Russ.)
10. Malyshev, V. S., 2020. Definition of the area of centralized application of information and communication technologies in the process of training highly qualified personnel. Pedagogical Review, 1 (29), pp. 146–153. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Manujlov, Yu. S., 2008. Conceptual foundations of the environmental approach in education. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospita>

nii (accessed 26.10.2018). (In Russ.)

12. Manujlov, Yu. S., 2002. Environmental approach in education. Moscow; Nizhny Novgorod: Volga-Vyatka Academy of State Services Publ., 157 p. (In Russ.)

13. Meng, T. V., 1999. Pedagogical conditions for building the educational environment of the university. Cand. Sci. (Pedagog.). St. Petersburg, 23 p. (In Russ.)

14. Manujlov, Yu. S., Shek, G. G., 2008. Experience of mastering the environmental approach in education: an educational and methodological guide. Moscow; Nizhny Novgorod: Rastr-NN Publ., 220 p. (In Russ.)

15. Ostapenko, A. A., 2010. The realness of events and the “make-believe” of events in education. Eventfulness in the educational and teaching, 1 (43), pp. 14–23. (In Russ.)

16. Pisareva, S. A., 2013. The Problem of the Research and Teaching Staff Training Content in the Graduate School of Modern Universities. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences* [online]. Available at: [\[leninka.ru/article/n/problemy-soderzhaniya-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-aspiranture-sovremennykh-universitetov\]\(https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-soderzhaniya-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-aspiranture-sovremennykh-universitetov\) \(accessed 29.09.2019\). \(In Russ., abstract in Eng.\)](https://cyber-</a></p></div><div data-bbox=)

17. Laptev, V. V., Tryapitsyna, A. P., Bogoslovskiy, V. I., Bendyukova, T. S., Pisareva, S. A., 2005. Training of highly qualified personnel: postgraduate studies at a modern university. St. Petersburg: Book House Publ., 320 p. (In Russ.)

18. Krylova, N. B., Zhilina, M. Yu., 2010. Eventfulness in the educational and teaching, 1 (43), p. 157. (In Russ.)

19. Volkova, L. V., 2019. Creating an educational environment: questions, answers, more questions... Perm: Perm State Humanitarian and Pedagogical University Publ., 198 p. (In Russ.)

20. Yasvin, V. A., 2001. Educational environment from modeling to design. Moscow: Smysl Publ., 366 p. (In Russ.)

21. Choy, S., Delahaye, B. L., Sagers, B., 2014. Developing learning cohorts for postgraduate research degrees. *The Australian Educational Researcher*, 42, p. 19–34.

*Submitted 18.12.2020*



**Цветкова Светлана Евгеньевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, svetlanatsvetkova5@gmail.com, ORCID 0000-0002-0333-2444, Нижний Новгород*

**Ермакова Юлия Игоревна**

*Преподаватель кафедры зарубежной филологии Института филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, monday\_morning@mail.ru, Нижний Новгород*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ**

*Аннотация.* Профессиональная деятельность современного переводчика характеризуется участием в различных сферах межкультурного взаимодействия. Для успешного перевода важно владеть фоновыми знаниями о культуре конкретного региона. Актуальной проблемой языковой и переводческой подготовки в лингвистическом вузе становится формирование должного уровня иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции будущих переводчиков с учётом региональной специфики профессиональной деятельности.

Целью статьи является обоснование и описание компонентного состава и существенных характеристик профессиональной коммуникативной компетенции будущих переводчиков с учётом региональной специфики, уточнение и расширение основополагающего понятия исследования.

В обзоре научной литературы рассмотрены данные исследований по проблеме обучения иноязычной коммуникации; формирования иноязычной коммуникативной / межкультурной компетенции у студентов вуза, определения структуры и существенных характеристик коммуникативной компетенции. В методологии изложены теоретические и эмпирические стратегии исследования.

В результатах исследования сформулирована прагматическая цель языковой и переводческой подготовки; охарактеризована региональная специфика, определены состав и существенные характеристики профессиональной коммуникативной компетенции переводчика; уточнено и расширено основополагающее понятие исследования. В заключении сформулированы научная новизна и теоретическая значимость статьи.

*Ключевые слова:* языковая и переводческая подготовка; профессиональная компетенция переводчика; иноязычная коммуникативная / межкультурная компетенция; региональная специфика.

**Введение, постановка проблемы.** Профессиональная деятельность современного переводчика осуществляется в различных сферах межкультурного взаимодействия. Динамичный характер взаимоотношений между коммуникантами, высокая степень мобильности, необходимая в работе с большими массивами информации, обуславливают усиление требований к языковой и переводческой подготовке

будущих переводчиков в лингвистическом вузе. Для успешного перевода необходимо учитывать ситуативные факторы, межкультурные различия, следовательно, важно владеть фоновыми знаниями о культуре конкретного региона, локализованной и культурно-маркированной лексикой. Актуальной проблемой языковой и переводческой подготовки в лингвистическом вузе становится формирование должно-

го уровня иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции будущих переводчиков с учётом региональной специфики, обусловленной локальным характером деятельности переводчика.

**Целью статьи** является обоснование и определение состава и сущностных характеристик профессиональной коммуникативной компетенции (ПКК) будущих переводчиков с учётом региональной специфики, уточнение и расширение основополагающего понятия исследования.

Для этого нужно решить следующие задачи:

1) рассмотреть состояние проблемы формирования иноязычной коммуникативной / межкультурной компетенции у студентов вуза;

2) обосновать формирование ПКК переводчика как прагматическую цель языковой и переводческой подготовки, определить её региональную специфику;

3) уточнить и расширить основополагающее понятие исследования; определить состав и сущностные характеристики ПКК будущего переводчика с учётом региональной специфики профессиональной деятельности.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Переводческая деятельность есть частный случай межкультурной коммуникации, специфика которой определяется её региональной локализацией. Соответственно, для обоснования и описания особенностей профессиональной компетенции переводчика с учётом регионального компонента мы опираемся на данные исследований в области обучения межкультурной коммуникации. Проблема формирования иноязычной коммуникативной / межкультурной компетенции у студентов вуза, определения компонентного состава и сущностных характеристик коммуникативной компетенции нашла широкое освещение в исследованиях зарубежных и отечественных педагогов (В. Ф. Аитов, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г. В. Елизаро-

ва, О. М. Ким, А. Н. Шамов [4], З. И. Коннова, Э. Г. Крылов, О. Г. Оберемко [7], Ж. В. Смирнова, О. Г. Красикова [11], M. Canale, M. Swain и др).

В начале 80-х гг. XX в. M. Canale и M. Swain в рамках теории коммуникативной компетенции выделили четыре основополагающие составляющие в структуре компетенции, а именно: грамматическую, компетенцию дискурса, социолингвистическую и стратегическую [15; 16]. Однако, как отмечает Г. В. Елизарова, понятие «культуры» в данной структуре эксплицитно не было представлено [3, с. 223].

Впервые значимость культурного компонента в обучении иностранному языку была выделена в исследовании Н. Сили [18]. Наиболее полный состав ИКК в её взаимосвязи с социокультурной / межкультурной составляющей представлен в трудах С. Савиньон и Ван Эка [17; 19]. В рамках исследования нами принята за основу позиция Ван Эка, который выделил следующие значимые компоненты в составе иноязычной коммуникативной / межкультурной компетенции [19]:

– *лингвистическая компетенция* как способность к продуктивной иноязычной речи, построенной по нормам и правилам изучаемого языка;

– *социолингвистическая* как осведомлённость об особенностях культурного контекста; способность к использованию речевых единиц соответственно социальным нормам и условиям общения;

– *компетенция дискурса* как способность к интерпретации и построению связанной информации / текста;

– *стратегическая* как способность к компенсации недостатка языкового и речевого опыта посредством коммуникативных стратегий;

– *социокультурная* как осведомлённость о культурных традициях, детерминирующих речевое поведение;

– *социальная* как способность к межкультурному взаимопониманию, толерант-

ности, эмпатии [19].

Современные отечественные методисты рассматривают иноязычную коммуникативную компетенцию в качестве базовой категории теории и практики обучения иностранному языку (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильтруд, Е. Н. Соловова, И. И. Халеева, А. Н. Шапов, А. Н. Щукин и др.).

Обзор и анализ современных отечественных исследований свидетельствует о неоднозначности трактовок компонентного состава и сущностных характеристик иноязычной компетенции в её взаимосвязи с социокультурной / межкультурной составляющей.

Так, В. Ф. Аитов в исследовании формирования иноязычной профессиональной компетентности (ИПК) у студентов педагогического вуза определил три группы, в которые объединены ключевые составляющие ИПК, а именно: компетенции лингвистического, социолингвистического и прагматического уровней [1, с. 16–17].

В исследовании З. И. Конновой в контексте профессионального обучения определён инвариантный состав компонентов ПИК, включающий: «содержательный (мера владения совокупностью знаний о иностранном языке как предмете изучения); когнитивно-операционный (мера владения средствами и продуктивными способами иноязычного профессионального общения ...); когнитивно-креативный (уровень развития творческого потенциала); коммуникационно-культурологический» [5, с. 20].

В исследовании Э. Г. Крылова коммуникативная компетенция будущего инженера трактуется как социально-профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, представленная общей и специальной частями. В составе специальной части выделены профессионально-направленные ключевые компетенции: лингвистическая, социокультурная, прагматическая и стратегическая. Второй блок включает

в себя когнитивную и операционно-технологическую составляющие [6].

Вопрос о соотношении иноязычной коммуникативной и межкультурной / социокультурной компетенций решается в научной литературе неоднозначно. Часть отечественных и зарубежных концепций рассматривают социокультурную компетенцию в качестве составной части иноязычной коммуникативной компетенции наряду с лингвистической, дискурсивной, стратегической и социальной составляющими (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Е. С. Рабунский, К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, М. Canale, М. Swain, S. Savignon и др.).

Во многих исследованиях основными компонентами ИКК считаются языковой, речевой и социокультурный. При этом социокультурная компетенция может быть выделена как отдельный блок, включающий обществоведческую, лингвострановедческую и социолингвистическую компетенции участников межкультурного взаимодействия [10, с. 29].

В других исследованиях иноязычная коммуникативная и социокультурная / межкультурная компетенции рассматриваются как частично пересекающиеся явления (М. Г. Евдокимова, Г. В. Елизарова, И. Л. Плужник, С. Е. Цветкова и др.).

Согласно определению М. Г. Евдокимовой профессиональная межкультурная компетенция «... состоит в умении учитывать межкультурные различия в процессе иноязычного профессионального общения и формируется в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции совокупностью межкультурных аспектов содержания всех компонентов последней...» [2, с. 25].

В трудах С. Е. Цветковой сущность межкультурной компетенции рассмотрена как совокупность межкультурных аспектов на уровне ключевых составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, речевой, дискурсивной). Так,

межкультурный аспект языковой / речевой составляющей может быть сопоставим с социолингвистической компетенцией в трактовке Ван Эка [12; 13].

Проблема формирования профессиональной компетенции переводчика в вузе рассмотрена в работах В. П. Комиссарова, В. К. Ланчикова, Л. К. Латышева, О. Г. Оберемко и др. Однако определение профессиональной компетенции будущих переводчиков с учётом региональной специфики является актуальным аспектом повышения эффективности регионально-ориентированной языковой и переводческой подготовки в решении данной проблемы.

#### **Методология и методы исследования.**

Достижение поставленной цели и решение задач исследования достигнуто посредством использования теоретических и эмпирических стратегий. Теоретические стратегии включили в себя анализ научно-методической литературы по проблеме повышения эффективности языковой подготовки, в частности, по вопросам формирования иноязычной коммуникативной / межкультурной компетенции студентов вуза [1–7; 10; 12–14]; обзор требований нормативно-программной документации, регламентирующих содержание и цели образовательного процесса [8; 9].

Эмпирические стратегии включили в себя наблюдение за учебной деятельностью студентов-переводчиков; апробацию разработанного учебно-методического обеспечения и последующий анализ содержательного аспекта языковой и переводческой подготовки; тестирование языковых знаний студентов во взаимосвязи со знанием культурного контекста; анкетирование студентов-переводчиков старших курсов с целью выявления готовности к осуществлению межкультурного взаимодействия.

**Результаты исследования, обсуждение.** В рамках данного исследования формирование профессиональной компетенции будущего переводчика реализуется в процессе языковой и переводческой под-

готовки студентов старших курсов (III, IV), посредством и на языковом, речевом материале профильных дисциплин, а именно, «Практический курс межкультурной коммуникации», «Основы профессионального общения переводчика» и «Специальный перевод» [8].

Целью образовательного процесса языковой и переводческой подготовки является формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, применимых к профессии переводчика. Приведем примеры некоторых из них [9, с. 5–9]:

- владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовность использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации (ОПК-4);

- владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и умением применять основные приемы перевода (ПК-9) [9, с. 5–9].

Общепрофессиональные компетенции (ОПК) определяют интеграцию профессиональной деятельности в структуру социально-нормализованной; проекцию теоретического знания на уровень конкретной практической деятельности. Таким образом, в формировании ОПК задействована не одна, но несколько гуманитарных дисциплин. В данном исследовании прагматической целью языковой и переводческой подготовки является формирование профессиональной коммуникативной компетенции будущих переводчиков, которая интегрируется в состав общепрофессиональных компетенций и является их дисциплинарной частью.

Обзор целевых профессиональных компетенций (ПК) дисциплины «Специальный перевод», определённых в рамках основной образовательной программы, позволяет выявить их соответствие ключевым составляющим профессиональной коммуникативной компетенции перевод-

чика (речевая, дискурсивная, социальная). Например: способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм (ПК-10) [8]. Эта ПК соответствует языковой и речевой составляющей в структуре профессиональной коммуникативной компетенции пере-

водчика.

Анализ научно-методических исследований позволяет нам представить ключевые субкомпетенции профессиональной (переводческой) компетенции в сопоставлении с трактовкой компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции в западном варианте (J. A. Van Ek и др.) (табл. 1).

Таблица 1

**Структура профессиональной (переводческой) компетенции**

Структура ИКК, (Van Ek)	Профессиональная (переводческая) компетенция	
	Субкомпетенции	Составляющие
Лингвистическая	Коммуникативная	Языковая и речевая
Компетенция дискурса		Дискурсивная
Социо-лингвистическая	Социокультурная	Лингвокультурная
Социокультурная		Страноведческая
Стратегическая	–	–
Социальная	Социальная	Социально-психологическая
		Интерактивная

Региональная специфика профессиональной компетенции переводчика связана с овладением умением воспроизводить культурный контекст коммуникации, близкий коммуникантам. Создание такого культурного контекста непосредственно связано с пониманием ментальности как способа «видения мира» конкретного народа в его взаимосвязи с языком и культурой. Таким образом, переводчик выполняет функцию посредника не просто в коммуникации, но в различных способах видения мира.

Региональная или локальная специфика коммуникации наряду с другими факторами определяется частотностью употребления лексических единиц, именующих элементы локальной культуры, истории и быта. В случае внешнего перевода локализованной лексики принято использовать термин «ксеноним». В этом случае показателем компетентности переводчика может служить овладение умениями и навыками перевода в регистре ксенонимической лексики. Другим приоритетным аспектом

подготовки переводчика является структурированность семантических связей лексического регистра, так как именно они заключают в себе специфику лингвокультурной реальности.

Таким образом, региональная специфика профессиональной компетенции переводчика двуаспектна: первый аспект – это объём регистра регионально-маркированной лексики, второй – структурированность семантических связей, объединяющих этот регистр, позволяющих передать общие фоновые знания о культуре, на язык которой осуществляется перевод.

Итак, профессиональная коммуникативная компетенция переводчика с учётом регионального компонента – есть частный случай межкультурной коммуникативной компетенции. Мы разделяем позицию М. Г. Евдокимой, Г. В. Елизаровой и опираемся на положение, согласно которому иноязычная коммуникативная (ИК) и межкультурная (МК) компетенции рассматриваются как частично пересекающиеся

явления, при этом «межкультурная компетенция совпадает с иноязычной коммуникативной в собственно коммуникативном измерении, но отличается от последней дополнительными компонентами, основанными на учёте проекции культуры на сферу общения» [3, с. 214, 216].

Проведённое исследование и данные нормативных документов позволили авторам уточнить и расширить основополагающее понятие исследования; определить существенные характеристики профессиональной компетенции переводчика с учё-

том региональной специфики, отражённой на уровне социокультурного компонента (лингвокультурная, страноведческая составляющие) (табл. 2).

Понятие «*профессиональная компетенция переводчика*» определяется в данном исследовании как интегральное качество субъекта переводческой деятельности, характеризующее его способность к успешному межкультурному и межъязыковому посредничеству, основанному на взаимосвязи языка и культуры представителей конкретного региона.

Таблица 2

**Структура и содержание профессиональной компетенции переводчика с учётом регионального аспекта**

Составляющие субкомпетенций	Содержание знаний, коммуникативных умений, навыков и опыта иноязычной деятельности
1	2
Языковая и речевая	<p>Владение системой лингвистических знаний (фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и пр. (ОПК-3).</p> <p>Владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания (ПК-7).</p> <p>Владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и умением применять основные приемы перевода (ПК-9).</p> <p>Способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм (ПК-10) [9, с. 5–9]</p>
Дискурсивная	<p>Владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ОПК-5).</p> <p>Владение основными композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями (ОПК-6).</p> <p>Владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующего точному восприятию исходного высказывания (ПК-7) [9, с. 5–9]</p>
Лингвокультурная	<p>Овладение массивами локализованной и «культурно-маркированной» лексики; семиотическими связями регистра регионально-маркированной лексики, отражающими специфику лингвокультурной реальности.</p> <p>Овладение умениями эффективного перевода в регистре ксенонимической лексики.</p> <p>Способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя ксенонимы и культурно-маркированную лексику с целью репрезентации смысла в формах, близких участникам коммуникации.</p>



1	2
	<p>Владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ОПК-8).</p> <p>Способность использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (ОПК-10) соответственно ситуативным, социальным факторам и моделям речевого поведения, принятым в конкретном регионе.</p> <p>Осведомлённость о традициях и ценностных ориентациях; овладение нормами речевого поведения и способами общения, принятыми в конкретном регионе.</p> <p>Умение наблюдать и анализировать речевое / неречевое поведение, способы общения инокультурных коммуникантов конкретного региона</p>
Страноведческая	<p>Осведомлённость о ментальности инокультурных коммуникантов; национально-культурных особенностях конкретного региона; процессах, формирующих культурный контекст (исторических, социально-политических, экономических).</p> <p>Способность к восприятию, интерпретации и усвоению информации о культурных явлениях и феноменах конкретного региона, адекватно отражающих «видение мира» инокультурных коммуникантов.</p> <p>Способность создавать дискурс определённого стиля и жанра, адекватно отражающий особенности культурного контекста конкретного региона</p>
Психологическая, интерактивная	<p>Владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в конкретном регионе, готовность использовать модели социальных ситуаций участников межкультурной коммуникации (ОПК-4).</p> <p>Готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ОПК-9) [9, с. 5–9].</p> <p>Способность к пониманию и признанию культурных норм и ценностей конкретного региона как уникальных и равнозначных</p>

**Заключение.** Научная новизна и теоретическая значимость статьи состоит в обосновании и описании компонентного состава и сущностных характеристик профессиональной коммуникативной ком-

петенции будущих переводчиков с учётом региональной специфики; в уточнении и расширении основополагающего понятия исследования.

#### Библиографический список

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007. – 48 с.

2. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационной технологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.

3. Елизарова Г. В. Культура и обучение ино-

странному языку. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

4. Ким О. М., Шамов А. Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 2–10.

5. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего

специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калуга, 2003. – 40 с.

6. *Крылов Э. Г.* Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). – С. 51–58.

7. *Оберемко О. Г.* Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях: дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2003. – 37 с.

8. *Образовательная* программа высшего профессионального образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). – Н. Новгород: НГЛУ им. Добролюбова, 2014. – 93 с.

9. *Об утверждении* Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 7 августа 2014 г. № 940. – URL: <http://fgosvo.ru/news/6/400> (дата обращения: 05.01.2021).

10. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 46 с.

11. *Смирнова Ж. В., Красикова О. Г.* Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 3. – С. 9–15.

12. *Цветкова С. Е.* Концепция формирования межкультурной коммуникативной компе-

тенции у будущих экономистов и пути её реализации: монография. – Н. Новгород: Нижегород. гос. техн. ун-т им. П. Е. Алексеева, 2013. – 163 с.

13. *Цветкова С. Е., Минеева О. А.* Методическая система, цели и средства иноязычной подготовки бакалавров в сфере экономики и бизнеса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 4 (25). – С. 235–240.

14. *Шамов А. Н., Ким О. М.* Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2 (31). – С. 5–10.

15. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication / eds. J. C. Richards, R.W. Schmidt. – London: Longman, 1983. – P. 2–27.

16. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and learning // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 3–47.

17. *Savignon S. J.* Communicative competence. Theory and Classroom Practice. – McGraw-Hill, 1997. – 288 p.

18. *Seeley H. N.* The Cultural Mazeway: Six Organizing Goals // Pathways to culture: reading on teaching culture in the foreign language class / ed. P. R. Heusinkveld. – Yarmouth: Intercultural Press, Inc., 1997. – P. 97–105.

19. *Van Ek J. A.* Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. Vol. II: Levels. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1987. – 77 p.

*Поступила в редакцию 14.12.2020*

*Tsvetkova Svetlana Yevgenyevna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, svetlanatsvetkova5@gmail.com, ORCID 0000-0002-0333-2444, Nizhny Novgorod*

*Ermakova Yuliya Igorevna*

*Lecturer of the Department of Foreign Literature of Institute of Philology and Journalism, Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky, monday\_morning@mail.ru, Nizhny Novgorod*

## PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE INTERPRETERS IN VIEW OF REGIONAL SPECIFICATIONS

*Abstract.* The professional activity of a modern translator is characterized by participation in various spheres of intercultural interaction. Successful translation is about acquiring background knowledge of the culture of a particular region. The topical issue of language and translation training in a linguistic university is the formation of the proper level of foreign language communicative and intercultural competence of future translators in view of the regional specifications of professional activity.

The purpose of the article is to substantiate and describe the component composition and essential characteristics of the professional communicative competence of future translators, considering the regional specifics, to clarify and expand the fundamental concept of the study.

The review of scientific literature considers research data on the problem of teaching foreign language communication; the formation of foreign language communicative / intercultural competence among university students, determining the structure and essential characteristics of communicative competence. The methodology sets out theoretical and empirical research strategies.

The research results formulated the pragmatic goal of language and translation training; the regional specificity is characterized, the composition and essential characteristics of the professional communicative competence of the translator are determined; the fundamental concept of the study is clarified and expanded. In the conclusion, the scientific novelty and theoretical significance of the article are formulated.

*Keywords:* language and translation training, interpreter's professional competence; foreign language communicative / intercultural competence; regional specificity.

### References

1. Aitov, V. F., 2007. The problem-project approach to the formation of foreign language professional competence of students (on the example of non-linguistic faculties of pedagogical universities). *Dr. Sci. (Pedag.)*. St. Petersburg, 48 p. (In Russ.).
2. Evdokimova, M. G., 2007. The system of teaching foreign languages based on information and communication technology (technical university, the English language). *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 49 p. (In Russ.).
3. Elizarova, G. V., 2005. Culture and learning foreign languages. St. Petersburg: KARO Publ., 352 p. (In Russ.).
4. Kim, O. M., Shamov, A. N., 2019. Formation of the intercultural business dispute competence in the field of professional business communication: substantive and technological aspects. *Herald of the University of Minin*, T. 7, 2 (26), pp. 2–10. (In Russ.).
5. Konnova, Z. I., 2003. Development of professional foreign language competence of a future specialist in multilevel education in a modern university. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Kaluga, 40 p. (In Russ.).
6. Krylov, E. G., 2013. Professional foreign language communicative competence of the future engineer. *Herald of Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy*, 7 (49), pp. 51–58. (In Russ.).
7. Oberemko, O. G., 2003. Theoretical and

methodological foundations of translator training in modern conditions. Dr. Sci. (Pedag.). N. Novgorod, 37 p. (In Russ.).

8. Educational program of higher professional education in the direction of preparation 45.03.02 Linguistics (bachelor's level). N. Novgorod: NSLU n. a. Dobrolyubov, 2014, 93 p. (In Russ.).

9. About the approval of the Federal state educational standard of higher education in the field of training 45.03.02 Linguistics (bachelor's level) [Electronic resource]: order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 7, 2014. № 940. Available at: <http://fgosvo.ru/news/6/400> (accessed 05.01.2021). (In Russ.).

10. Safonova, V. V., 1992. Sociocultural approach to teaching foreign languages as a specialty: Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 46 p. (In Russ.).

11. Smirnova, G. V., Krasikova, O. G., 2018. Modern means and technologies for assessing learning outcomes. Herald of the University of Minin, T. 6, no 3, pp. 9. (In Russ.).

12. Tsvetkova, S. E., 2013. The concept of the formation of intercultural communicative competence among future economists and the ways of its implementation: a monograph. N. Novgorod: N. Novg. st. techn. un-ty named after R. E. Alekseev Publ., 163 p. (In Russ.).

13. Tsvetkova, S. E., Mineeva, O. A., 2018. Methodological system, goals and means of bachelors' foreign language training in the field of

economics and business. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, T. 7, no. 4 (25), pp. 235–240. (In Russ.).

14. Shamov, A. N., Kim, O. M., 2020. Features of the professional activity of a teacher of foreign languages in a university. Herald of the University of Minin, T. 8, no. 2 (31), pp. 5–10. (In Russ.).

15. Canale, M., 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. Richards J.C., R.W. Schmidt R.W. (eds.) Language and Communication. London: Longman Publ., pp. 2–27. (In Eng.).

16. Canale, M., Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and learning. Applied Linguistics, 1, pp. 1–47. (In Eng.).

17. Savignon, S. J., 1997. Communicative competence. Theory and Classroom Practice. McGraw-Hill, 288 p. (In Eng.).

18. Seeley, H. N., 1997. The Cultural Maze-way: Six Organizing Goals. Heusinkveld P. R. (ed.) Pathways to culture: reading on teaching culture in the foreign language class. Yarmouth: Intercultural Press, Inc., pp. 97–105. (In Eng.).

19. Van Ek, J. A., 1987. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. Vol. II: Levels. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg, 77 p. (In Eng.).

*Submitted 14.12.2020*

DOI 10.15293/1813-4718.2101.07

УДК 37.0(571)(09)

*Белова Елена Николаевна*

*Доктор педагогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, belovaen@list.ru, Красноярск*

*Романова Наталья Сергеевна*

*Аспирант, Сибирский федеральный университет, teencanta@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0858-9123, Красноярск*

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ В 1930-Е ГОДЫ

*Аннотация.* Актуальность исследования определена модернизацией образования, всплеском национального самосознания в регионах страны и недостаточной изученностью исторического опыта подготовки учителей для национальных школ Красноярского края в 1930-е годы. В связи с этим большой интерес представляет исторический опыт советского времени подготовки учителей, как носителей культуры народностей Хакассии и Красноярского Севера, для национальных школ.

Цель статьи – охарактеризовать опыт подготовки учителей для национальных школ в Красноярском крае в 1930-х годах. Для решения поставленных задач исследования были использованы: историко-ретроспективный, историко-реконструктивный, историко-типологический, сравнительно-исторический, системно-структурный, хронологический, историко-генетический методы, анализ и обобщение.

Результаты исследования заключаются в выявлении исторического опыта нескольких учебных заведений профессионального педагогического образования в регионе по подготовке учителей для национальных школ Хакассии и Красноярского Севера, определены проблемы и препятствия подготовки педагогических кадров. В 1930-х годах в Красноярском крае задача подготовки педкадров для национальных школ решалась в трех педучилищах и педагогическом институте на специальных отделениях и в форме дополнительных занятий. К 1940-м годам эта деятельность была прекращена по ряду причин: нехватка финансирования, отдаленность учебных заведений от национальных школ, отсутствие методического опыта для руководящих структур, политика русификации населения во второй половине 1930-х годов.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, национальные школы, подготовка учителей в 1930-е годы, коренные народы Севера, Красноярский край.

### **Введение, постановка проблемы.**

Последние десятилетия стали периодом всплеска национального самосознания у многих народов, проживающих в различных регионах страны. Это выражается в более глубоком изучении и развитии национальных культур, языков, традиций,

обычаев, и прежде всего в обучении на родном языке в общеобразовательной школе. В Российской Федерации более чем в 30 субъектах проживает 45 коренных народов, в Красноярском крае насчитывается 8 этносов, проживающих в Эвенкийском, Таймырском, Туруханском, Северо-Ени-

сейском, Мотыгинском, Кежемском, Енисейском и Богучанском районах, а также в городах Норильск, Лесосибирск и Енисейск [16].

По данным Федеральной службы государственной статистики в общеобразовательных школах этих районов обучается около 60 тысяч детей и работает 5,4 тысячи учителей [15]. В настоящее время большую часть учителей для школ народов Севера готовит РГПУ им. Герцена в Санкт-Петербурге, однако было время, когда в самом Красноярском крае готовили учителей для национальных школ коренных народов Красноярского Севера.

Большой интерес в связи с этим представляет опыт национального школьного строительства 1930-х годов, когда в Красноярском крае впервые был поставлен вопрос подготовки педагогических кадров для национальных школ Севера.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Проблемами развития национальных школ в России посвящено множество трудов И. Ф. Гончаровой, А. Б. Панькиной, Р. Г. Рафикова, А. С. Чурсиной и др.

Различные вопросы образования коренных народов нашей страны отражены в работах Е. В. Малышевой, И. Л. Набока [10] (адаптация коренного населения к реформам в области образования), Н. Н. Пименовой [18], М. Г. Яновой [25] (отдельные аспекты проблематики образования школьников крайнего Севера), В. В. Мирошниченко [1; 11] (особенности подготовки учителей для национальных школ), А. Н. Неустроева, Н. Д. Неустроевой [14], М. А. Никитина [15] (особенности государственной политики и модернизации образования в отношении коренных народов Севера России). Отдельно историческому опыту образования коренных народов России посвящены исследования Д. В. Городенко [7], В. О. Неруша [13] и др.

**Методология и методы исследования.** Цель исследования – охарактеризовать опыт подготовки учителей для националь-

ных школ в Красноярском крае в 1930-х годах. Источниковую базу составили неопубликованные документы Государственного архива Красноярского края, а также архива города Енисейска, которые позволили достичь поставленной в исследовании цели. Для решения поставленных задач исследования были использованы: историко-ретроспективный, историко-реконструктивный, историко-типологический, сравнительно-исторический, системно-структурный, хронологический, историко-генетический методы, анализ и обобщение.

**Результаты исследования, обсуждение.** История национальной образовательной политики в России началась в 1918 г., когда было принято Постановление НКП «О школах национальных меньшинств», согласно которому все национальности РСФСР получили право организации обучения на родном языке [3, с. 147]. В 1924 г. был создан Комитет содействия малым народам Севера. Перед советской властью стояла задача создать такой тип школ, который учитывал бы своеобразие быта и жизни местного населения. Первыми учителями в северных школах стали русские, осваивавшие языки коренного населения, поскольку большая часть детей не знали русского языка [24, с. 64].

В 1930-х гг. в стране шла политика коренизации национальных регионов, то есть подготовка и продвижение на руководящие должности представителей от национальных меньшинств. В связи с этим главной проблемой стала нехватка учителей со знанием сразу двух языков – русского и родного.

В начале 1930-х гг. территория Красноярского края представляла собой часть Сибирского края, центром которого был Новосибирск. А 7 декабря 1934 г. был образован Красноярский край, куда вошли 52 района, Хакасская автономная область, Таймырский и Эвенкийский национальный округа. Преобладающими национальностями в Красноярском Севере



были якуты, эвенки, селькупы, кеты, ненцы. Всего нерусских школ в Красноярском крае в было 117 (по данным на 1936 г.), в них насчитывалось 5528 учащихся и 500 учителей: 56 школ с преподаванием на хакасском языке, 14 – на татарском, 8 – на чувашском, 5 – на эвенкийском, 2 – на якутском и 1 – на мордовском. Преподавание в остальных школах происходило на русском языке (Саха, эвенки, ненцы, селькупы, удмурты, татары, мордва, чуваш) [4, л. 13].

Подготовка учителей начальных классов для нерусских школ Красноярского края была сосредоточена в средних профессиональных педагогических учебных заведениях региона: Енисейском, Красноярском и Абаканском.

*Абаканское педагогическое училище* было открыто 10 октября 1929 г. Необходимость его открытия диктовалась ростом числа школ в Хакасии и, соответственно, повышенной потребностью в учителях. В этот период времени в Хакасском округе работало около 100 школ с 339 учителями. А в национальных школах, где обучение велось на хакасском языке, учителей-хакасов были единицы. Именно для подготовки учителей из коренного населения и было создано Абаканское педучилище. Базой для его основания послужила Абаканская школа 9-летка, выпускники которой в 1929 г. были приняты на 3-й курс училища. Комсомольцы-хакасы направлялись в училище по путевкам Хакасского окружного комсомола, и в результате такого набора уже в первый год существования в Абаканском педучилище было три класса – 2 педагогических и 1 по подготовке специалистов по детскому коммунистическому движению. Одновременно были открыты подготовительный и первый классы, куда принимались лица из коренного населения Хакасии для обучения на полном государственном обеспечении. В 1930 г. из-за отсутствия помещения педагогическое училище было переведено в Минусинск, но уже в 1933

году оно вернулось в Абакан [2, с. 120].

В Хакасском педучилище начиная с 1935 г. выпущено 32 учителя, из них 9 хакасов. Всего в училище в 1937/38 учебном году было 350 человек, из них хакасов на двух подготовительных курсах 72 человека, в первом классе – 18, во втором – 26. Русский язык в нацклассах Хакасского педучилища преподавала русская учительница, не владеющая ни хакасским языком, ни методикой преподавания русского языка в национальных школах. В целом учащиеся в хакасских классах хорошо осваивали программу русского языка, однако плохо усваивали фонетику, что связано с отсутствием хороших методистов по русскому и родному языкам. Кроме того, плохое знание русского языка учащимися-хакасами не давало нормально развертывать учебную программу, рекомендованную НКП, в училище [4, л. 14].

В 1931 г. в Хакасии в 180 школах уже работало 90 учителей-хакасов [3, с. 148].

*Енисейский педагогический техникум* был открыт 1 октября 1931 г. в здании районной школы. На содержание учебного заведения отпускалось 25 тыс. руб. из бюджета Красноярского края, а также в формировании материальной базы участвовали Пировский, Казачинский Райсоветы и Туруханский, Северный и Южный поселковые советы. Педагогический персонал подбирался на месте, за исключением учителя физики и математики, который был прислан крайоно из Красноярска. Техникум был комплексным и состоял из нескольких отделений: два очных – Туземное и Русское, и одно заочное. На второй год существования учебного заведения открылось еще одно отделение – Татарское. Желающих учиться в техникуме в первое время было немного. Причиной тому не в последнюю очередь была низкая заработная плата учителей, постоянные ее задержки, неустроенность быта деревни (куда, как правило, распределялись выпускники педтехникумов в связи с острой

нехваткой сельских учителей) [21, с. 124]. Директору Енисейского техникума приходилось ездить по селам и деревням, чтобы лично агитировать детей «идти в учителя». Поскольку образовательный уровень деревенских детей оставлял желать лучшего, в учебное заведение принимали и тех, кто отучился в школе 5 лет, и тех, кто – всего 4 [5, л. 19]. На Туземное отделение вообще приглашали совершенно неграмотных [8, с. 12]. Иногородние студенты жили в трех общежитиях, получали талоны на питание, одежду, обувь, учебники и стипендию в размере от 60 до 90 рублей, а также иногда неожиданные подарки. Так, в 1935 г. 18 выпускников техникума получили вместе с аттестатами путевки в Москву [8, с. 12]. Постепенно количество учащихся техникума увеличивалось. Если в 1933/34 учебном году было принято на русское отделение – 60 человек, на татарское – 35 и на туземное – 60 человек, то уже в 1936/37 учебном году в техникуме учились только на русском и северном отделении более 200 человек [12, л. 4]. Количество выпускников также увеличивалось. Если в 1935 г. из стен техникума вышло всего 18 учителей начальных классов, то уже в 1937 г. – более 70 человек разъехались по разным регионам Севера Сибири [12, л. 6].

Работа Туземного отделения (с 1935 г. – Северное) имело большое значение в подготовке учителей для национальных школ Севера. На Туземном отделении Енисейского педагогического техникума обучались представители разных национальностей: эвенки, ороки, кето, тофалары, долганы, ненцы и др. В 1935 г. Туземное отделение было переименовано в Северное. Срок обучения составлял 6 лет. Первые два года учащиеся занимались на подготовительном отделении по программе начальной школы, в последующие 4 года получали профессиональную педагогическую подготовку. Во время обучения в техникуме студентам приходилось не

только учиться читать и писать, постигать азы педагогической науки, но и выращивать для себя овощи, зерно, заготавливать сено, дрова, грибы и ягоды [19, с. 42]. Маленькие северяне проявляли огромный интерес к учебе и первыми принесли грамоту и культуру народам Крайнего Севера. В ликвидации неграмотности взрослого населения техникум сыграл решающую роль. Создавались специальные бригады из учителей и учащихся, которые выезжали в населенные пункты и учили взрослых. В 1936/37 учебном году на Северном отделении учились 84 человека. Это были не только представители коренных народов Севера, но и лица других национальностей, желавшие после окончания техникума работать в национальных школах Енисейского Севера. Национальный состав распределялся следующим образом: эвенки – 27 человек, русские – 20 человек, татары – 10 человек, тофалары – 7 человек, буряты и долганы – по 5 человек, кето – 3 человека, ораки – 2 человека, а также украинцы, селькупы, якуты, ненцы, эвены – по одному представителю. Из них было 36 женщин. По социальному составу это были в основном рабочие, крестьяне и советские служащие [12, л. 5]. Особое внимание в работе техникума уделялось преподаванию русского языка как ведущего предмета. На Северном отделении вторым по значимости предметом был эвенкийский язык [22].

В целом же укомплектование северного отделения происходило крайне неудовлетворительно. Так, в 1938/39 учебном году из предусмотренных 60 человек прибыло всего 19 [4, л. 16]. Преподаватели национального эвенкийского и русского языков на северном отделении имели подготовку в объеме северного отделения Ленинградского педагогического института, были русского происхождения, поэтому хоть и владели структурой эвенкийского языка, но большую пользу приносили в преподавании русского языка для нерусских школ.

Уже в 1936 г. заходила речь о переводе Северного отделения техникума в Дудинку для концентрации педагогических сил именно в том регионе, где и находятся национальные школы. Однако отделение профункционировало в Енисейском педучилище до 1940 г. и только тогда было переведено на Север – в г. Игарка.

То недолгое время существования Северного отделения Енисейский техникум помогал решать задачи как коренизации национальных регионов Красноярского Севера, так и провозглашенной во второй половине 1930-х гг. русификации национальных учреждений образования. Однако первая задача выполнялась лишь частично. Поскольку в техникуме обучали только эвенкийскому языку (эта национальная группа была самой многочисленной), представители остальных народностей вынуждены были «переводить знания» на свой язык самостоятельно. Вызвано было это несколькими причинами, такими как нехватка преподавателей, учебной литературы и пособий, а также тем фактом, что письменность языков некоторых народностей в то время была основана на латинском алфавите. Например, язык долганов был «переведен» на кириллицу только в 1970-х гг., а язык кето – в 1980-х гг. К слову, до середины 1920-х гг. представители некоторых народностей вообще не имели письменности [20, с. 136].

*Красноярский педагогический техникум* был открыт в 1924 г. для подготовки квалифицированных педагогов 7-летних школ и работников дошкольных учреждений. В 1935 г. в силу нужд в учителях для национальных школ дальнего севера Красноярского края перед техникумом была поставлена задача подготовки учителей для национальных школ Севера. На третьих курсах было выявлено 40 человек, добровольно согласившихся работать на севере по окончании техникума. Для них были разработаны научными работниками кабинета северной национальной школы

Красноярского педтехникума дополнительные программы по североведению и введены дополнительные занятия. Весь дополнительный курс по североведению был рассчитан на 150 человек, из них 100 человек – на изучение национального языка, 14 – на методику русского языка в северной школе, 16 человек – на педагогику северной национальной школы и 20 человек – на актуальные вопросы по североведению в области краеведения и географии [4, л. 13–14].

Занятия были начаты в декабре 1935 г. и проводились при дополнительной нагрузке 1 час в день. Эти занятия обеспечивались шестью преподавателями Красноярского пединститута. При помощи этих занятий студенты были ознакомлены с эвенкийским, ненецким и селькупским языками, и могли свободно читать на этих языках тексты учебников, переводить прочитанное, писать правильно и четко диктанты, делать осмысленный грамматический разбор в пределах программных требований. Этого минимума было вполне достаточно для того, чтобы проводить теоретические и практические занятия хотя бы в 1–2-х классах национальных школ. По североведению учащиеся прослушивали лекции, однако в работе не использовался музей, что сужало представление учащихся о севере.

Дополнительные занятия по североведению и национальным языкам снижали успеваемость студентов по другим дисциплинам, ставился вопрос об удлинении срока обучения такой группы студентов [4, л. 14].

Кроме педагогических техникумов и училищ подготовкой учителей для национальных школ края занимался и *Красноярский государственный педагогический институт*. Он был открыт 1 сентября 1932 г. в составе четырех отделений: социально-экономического, математического, химического и народов Севера. Красноярский пединститут был одним из двух вузов

страны, где готовились учительские кадры для северных национальных школ (изучались ненецкий, хантыйский, эвенкийский языки). В 1935 г. при пединституте был открыт учительский институт для подготовки учителей 5–7 классов, в том числе и для национальных школ Севера [9, с. 13].

В первый же год работы на Северное отделение института прибыло 30 студентов, большая часть из которых по национальности были русскими, а также небольшая часть бурят. Единственным же представителем народов Севера был учащийся на рабфаке тунгус. В приказе № 25 от 03 октября 1933 г. отмечалось бедственное материальное положение студента, изыскивались средства на приобретение для него одежды [23, с. 15].

Студенты приезжали в пединститут из ближних и дальних районов Сибири и имели в основном солидный возраст. В первое время институт испытывал большие материальные трудности с обеспечением учащихся аудиториями, жильем и бытовыми условиями. Единственное небольшое общежитие не могло вместить всех нуждающихся студентов, хотя в комнатах и размещалось по 15–20 человек. Большею частью студенты ютились по частным квартирам, снимали «углы» (институт оплачивал квартирные расходы). Лишь в 1934 г. проблема жилья начала разрешаться: студентов разместили в четырех небольших общежитиях, а также началось строительство дома для работников и нового студенческого общежития со столовой [23, с. 30].

В первые годы студентов зачисляли по разрядке после сдачи приемных испытаний по русскому языку и литературе, математике и физике, химии и политграмоте. От поступающих требовался аттестат о среднем образовании, но иногда брали и без него, а только на основании испытаний за курс средней школы (кроме рисования, пения и труда).

Северное отделение работало в составе двух секций: эвенкийской и хантыйской.

Учебный план был рассчитан на 4,5 года. Североведческие дисциплины шли в виде надстройки к дисциплинам, проходимым на обычных факультетах – 172 часа факультативно. Специализация начиналась не с 3-го курса, как рекомендовал Наркомпрос, а с 1-го [4, л. 18].

С 1935 г. студенты отделения народов Севера начали изучать кроме эвенкийского хантыйский и ненецкий языки. В этом же году открылась кафедра иностранных языков и северных национальных языков, а также кабинет северной школы.

В 1936/37 учебном году на Северном отделении обучалось 41 человек: 27 по специальности биология и 14 – математика.

Для студентов, изучавших один из языков народов Севера и изъявивших желание работать после окончания института в северных национальных школах, устанавливались повышенные стипендии: от 160 рублей на первом курсе до 230 – на четвертом.

Недостатками подготовки кадров для национальных школ отмечалось отсутствие педагогики северной школы части методик (естествознания, математики), отсутствие педологии (возрастных особенностей) развития ребенка Севера, а также то, что учебным планом не предусмотрена педагогическая практика в северных школах, и даже экскурсии на север не проводились. Кроме того, отмечался и недостаток материального стимулирования студентов (помимо повышенной стипендии).

Несмотря на то что необходимость в учителях национальных школ Севера была высокой, хотя и существовали сложности в установлении точного числа, отделение народов Севера в пединституте работало с перебоями. Так, в 1934 г. был прекращен набор учащихся по специальности «язык и литература», а в ноябре 1938 г. была закрыта кафедра и прекратило свое существование отделение народов Севера. По словам руководства института, отделение «не прижилось». Однако не-

смотря на закрытие отделения в 1938 г., выпускники КГПИ по-прежнему получали распределения в школы Красноярского Севера. Так, в 1939 г. 4 выпускника с факультетов естественных наук, физики и математики отправились в школы Игарки, Эвенкийского и Таймырского автономных округов [6, л. 159].

**Заключение.** Таким образом, в 1930-х годах перед краем была поставлена задача подготовки педагогических кадров для преподавания в национальных школах Красноярского Севера и Хакассии. Обеспечить решение этой задачи должны были средние профессиональные педагогические учебные заведения в Абакане, Енисейске и Красноярске, а также Красноярский Государственный педагогический институт. Абаканское педучилище располагалось в центре Хакасского региона, что способствовало более удобному обучению представителей национальных меньшинств, чем в других педагогических учебных заведениях. Наибольшими трудностями в подготовке учителей для

Красноярского Севера были следующие: отдаленность от расположения национальных школ, нехватка финансирования, препятствующая прохождению практики будущими педагогами в национальных школах, низкие материальные условия жизни нацменов, затрудняющие их обучение в педучилищах и институте, а также отсутствие методического опыта руководящих структур региона в подготовке учителей для нерусских школ, политика русификации населения во второй половине 1930-х гг. Перечисленные трудности в работе по подготовке учителей для Севера края привели к тому, что к 1940-м гг. подготовка учителей для национальных школ практически прекратилась. Что касается педучилища в Абакане, то оно сохранилось и работает по настоящий день, однако вопросами хакасского языка теперь занимается Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова. В Красноярском крае в настоящее время не готовят педагогов для национальных школ региона.

#### Библиографический список

1. *Артюхова В. В.* (Мирошниченко В. В.) К вопросу о подготовке педагогических кадров для национальных школ // Ежегодник ИСАТ ХГУ им. Н. Ф. Катанова. Вып. 5. Абакан, 2001. – С. 168–170.
2. *Бибикова В. В.* Педагогические кадры в Приенисейском крае в 20-е годы XX века. Красноярск, 2011. – 362 с.
3. *Быконя Г. Ф., Федорова В. И., Ценюга С. Н., Мезит Л. Э., Ворошилова Н. В., Вебер Г. М., Ценюга И. Н.* Очерки истории народного образования Красноярского края (XVII – начало XXI вв.): монография. – Красноярск, 2014. – 580 с.
4. *Государственный архив Красноярского края.* Фонд П-26. Оп. 1. Д. 326.
5. *Государственный архив Красноярского края.* Фонд Р-1383. Оп.1. Д. 44.
6. *Государственный архив Красноярского края.* Ф. Р-2217. Оп.1. Д. 3.
7. *Городенко Д. В.* Образование коренных народов России в XVIII веке // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 322–329.
8. *Журавлев М.* Возвращение в альма-матер // Енисейская правда. – 2006. – 27 октября. – С. 12.
9. *Летопись Красноярского Государственного педагогического института. 1932–1982.* – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ин-т, 1982. – 166 с.
10. *Мальшева Е. В., Набок И. Л.* Образование коренных малочисленных народов Арктики: проблемы и перспективы развития // Общество. Среда. Развитие. – 2015. – № 1. – С. 139–144.
11. *Мирошниченко В. В.* Организационно-педагогические условия подготовки учителей для работы в школах с родным (нерусским) языком обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 117–120.

12. МКУ «Архив города Енисейска». Ф. Р-167. Оп.1. Д. 2. Л. 2-6
13. *Неруш В. О.* «Северный рабфак» и коренные малочисленные народы Севера в 1920-е гг.: проект и его реализация // Гуманитарный акцент. – 2020. – № 1. – С. 39–44.
14. *Неустроев Н. Д., Неустроева А. Н.* Образование на севере как фактор развития коренных малочисленных народов // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 3. – С. 195–198.
15. *Никитин М. А.* Государственная национальная политика Российской Федерации в отношении коренных малочисленных народов севера в контексте проведения в Российской Федерации международного десятилетия коренных народов мира // Вестник СамГУ. – 2008. – № 5/2 (64). – С. 281–288.
16. *Официальный Интернет-ресурс Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс].* – URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 10.11.2020).
17. *Официальный портал Красноярского края [Электронный ресурс].* – URL: <http://www.krskstate.ru/about/history/> (дата обращения: 10.11.2020).
18. *Пименова Н. Н.* Проблемы образования детей коренных малочисленных народов Сибири и Севера в Красноярском крае // Инновации в непрерывном образовании. – 2012. – № 5. – С. 12–18.
19. *Погорельская Е. В.* Енисейское педагогическое училище // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 9. – С. 42–43.
20. *Рафиков Р. Г.* Основные этапы развития начальной школы национальных меньшинств Сибири в 1920–30-х гг. // Народное образование в Красноярском крае: материалы III краеведческих чтений, г. Красноярск, 6 декабря 2001 г. – С. 134–142.
21. *Рафиков Р. Г.* Развитие национальной школы Красноярского края (1920–2005) // История науки и образования в Сибири: сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, г. Красноярск, 15–16 ноября 2005 г. – С. 121–127.
22. *Сайт музея Енисейского педагогического колледжа [Электронный ресурс].* – URL: <https://epk.ucoz.ru/index/prikazy/0-299> (дата обращения: 26.10.2019).
23. *Фалалеев А. Н.* Страницы истории Красноярского пединститута. – Красноярск, 1992. – 146 с.
24. *Чурсина А. С.* Основы государственной политики в сфере образования в отношении коренных малочисленных народов енисейского севера в 1920-е гг. // The Newman In Foreign Policy. – 2019. – № 47 (91), апрель – май. – С. 64–65.
25. *Янова М. Г., Малахова Е. В., Кирко В. И., Копцева Н. П., Разумовская В. А.* Особенности экономической социализации учащихся старших классов средних школ, расположенных на северных территориях и республики Саха (Якутия) // Вестник НГПУ. – 2018. – Т. 8, № 2. – С. 203–221.

Поступила в редакцию 15.12.2020



*Belova Elena Nikolaevna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Siberian Federal University, belovaen@list.ru, Krasnoyarsk*

*Romanova Natalia Sergeevna*

*Postgraduate Student, Siberian Federal University, meencanta@yandex.ru, ORCID 0000-0003-0858-9123, Krasnoyarsk*

## ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE KRASNOYARSK REGION ON PREPARING TEACHERS FOR NATIONAL SCHOOLS IN THE 1930S

*Abstract.* The relevance of the study is determined by the modernization of education, the surge of national self-awareness in the regions of the country and insufficient knowledge of the historical experience of training teachers for national schools in the Krasnoyarsk Territory in the 1930s. In this regard, the historical experience of the Soviet period of training teachers as carriers of the culture of the peoples of Khakassia and the Krasnoyarsk North for national schools is of great interest.

The purpose of the article is to characterize the experience of training teachers for national schools in the Krasnoyarsk Territory in the 1930s.

*Methodology and research methods.* To solve the set research tasks, the following were used: historical-retrospective, historical-reconstructive, historical-typological, comparative-historical, systemic-structural, chronological, historical-genetic methods, analysis and generalization.

*Results.* The results of the study consist in identifying the historical experience of several educational institutions of professional pedagogical education in the region in training teachers for national schools in Khakassia and the Krasnoyarsk North, identifying problems and obstacles in the training of pedagogical personnel. In the 1930s, in the Krasnoyarsk Territory, the task of training pedagogues for national schools was solved in 3 pedagogical colleges and a pedagogical institute at special departments and in the form of additional classes. By the 1940s, this activity was discontinued for a number of reasons: lack of funding, the remoteness of educational institutions from national schools, lack of methodological experience for governing structures, and the policy of Russification of the population in the second half of the 1930s.

*Keywords:* pedagogical education, national schools, teacher training in the 1930s, indigenous peoples of the North, Krasnoyarsk Territory.

### References

1. Artyukhova, V. V., 2001. (Miroshnichenko V. V.) On the Issue of Training Teachers for National Schools. Yearbook ISAT KSU named after N. F. Katanov, 5, pp. 168–170. (In Russ.)
2. Bibikova, V. V., 2011. Teaching Staff in the Yenisei Region in the 20s of the XX Century. Krasnoyarsk, 362 p. (In Russ.)
3. Bykonya, G. F., Fedorova V. I., Tsenyuga and et al., 2014. Essays on the History of Public Education in the Krasnoyarsk Territory (XVII – early XXI centuries): monograph. Krasnoyarsk, 580 p. (In Russ.)
4. Memorandum on Teacher Training for non-Russian Schools in the Krasnoyarsk Region [archival materials]. Fund P-26. Inventory 1. Case 326. (In Russ.)
5. Materials about the Work of the National Schools of Krasnoyarsk Region for 1935-1941 [archival materials]. Fund R-1383. Inventory 1. Case 44. (In Russ.)
6. Report on the Work of the Krasnoyarsk Pedagogical Institute for the 1939-40 Academic Year [archival materials]. Fund R-2217. Inventory 1. Case 3. (In Russ.)
7. Gorodenko, D. V., 2009. The Formation of the Indigenous Peoples of Russia in the 18th Century. Siberian Pedagogical Journal, 2, pp. 322–329. (In Russ.)
8. Zhuravlev, M., 2006. Return to Alma Mater. Yenisei Pravda, p. 12. (In Russ.)

9. Chronicle of the Krasnoyarsk State Pedagogical Institute 1932–1982. Krasnoyarsk, 162 p. (In Russ.)
10. Malysheva, E. V., Nabok, I. L., 2015. Education of the indigenous small-numbered peoples of the Arctic: problems and development prospects. *Society. Environment. Development*, 1, pp. 139–144. (In Russ.)
11. Miroshnichenko, V. V., 2020. Organizational and Pedagogical Conditions for Teachers' Preparation for Work in Schools with a Native (non-russian) Language of Instruction. *The World of Science, Education, Culture*, 5, pp. 117–120. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Yenisei Pedagogical College [archival materials]. Yenisei City Archive. Fund R-167. Inventory 1. Case 2. (In Russ.)
13. Nerush, V. O., 2020. "Northern Rabfak" and the Indigenous Peoples of the North in the 1920s: the Project and its Implementation. *Humanitarian focus*, 1, pp. 39–44. (In Russ.)
14. Neustroyev, N. D., Neustroyeva, A. N., 2015. Education in the North as Factor of the Development of the Village and Indigenous Small People. *Successes of Modern Natural Science*, 3, pp. 195–198. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Nikitin, M. A. Russian Federation Ethnic State Policy in the Context of the Participation in the Second UN International Decade of Indigenous Peoples. *Samara State University Bulletin*, 5/2, pp. 281–288. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Official Internet resource of the Federal State Statistics Service [online]. Available at: <http://www.gks.ru> (accessed 10.11.2020) (In Russ.)
17. The official portal of the Krasnoyarsk Territory [online]. Available at: <http://www.krskstate.ru/about/history/> (accessed 10.11.2020) (In Russ.)
18. Pimenova, N. N., 2012. Educational Problems of Children of Indigenous Peoples of Siberia and North of the Krasnoyarsk Region. *Innovation in Continuing Education*, 5, pp. 12–18. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Pogorel'skaya, E. V., 2006. Yenisei Pedagogical School. *Secondary Vocational Education*, 9, pp. 42–43. (In Russ.)
20. Rafikov, R. G., 2001. The Main Stages of the Development of the Elementary School of National Minorities in Siberia in the 1920s and 1930s. *Public education in the Krasnoyarsk Territory: materials of the III regional history readings. Krasnoyarsk*, pp. 134–142. (In Russ.)
21. Rafikov, R. G., 2005. Development of the National School of the Krasnoyarsk region (1920–2005). *History of Science and Education in Siberia. Sci. conf. Krasnoyarsk*, pp. 121–127. (In Russ.)
22. Yenisei Pedagogical College Museum website [online]. Available at: <https://epk.ucoz.ru/index/prikazy/0-299> (accessed 26.10.2019) (In Russ.)
23. Falaleev, A. N., 1992. Pages of the History of the Krasnoyarsk Pedagogical Institute. Krasnoyarsk, 146 p. (In Russ.)
24. Chursina A., 2019. Principles of State Policy in the Field of Education in Relation to Indigenous Peoples of the Yenisei North in the 1920s. *The Newman In Foreign Policy*, 47, pp. 64–65. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Yanova, M. V., Malakhova, E. V., Kirko, V. I., Koptseva N. P., Razumovskaya, V. A., 2018. Characteristics of Economical Socialization of High School Students in the Northern Territories of Krasnoyarsk Krai and the Sakha (Yakutiya) Republic. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, vol. 8, no. 2, pp. 203–221. (In Russ., abstract in Eng.)

*Submitted 15.12.2020*

**Протасова Елена Владимировна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета, elena-protasova5@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9910-064X, Соликамск*

## **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ УРАЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКАХ ЛИЧНЫХ АРХИВНЫХ ФОНДОВ ПЕРМСКОГО КРАЯ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Регионализация образования и инновационная деятельность учителя является неотъемлемой частью экономико-исторических процессов, происходящих в современном обществе. Обращение к опыту прошлого позволяет увидеть возможные подходы к решению актуальных проблем существующей образовательной практики и обогатить её идеями, прошедшими социально-педагогическую апробацию. Региональное историко-педагогическое наследие, как многогранное явление, можно рассматривать с разных сторон.

Предметным полем данного исследования выступает социокультурный опыт уральских учителей, изучение которого базируется на документальных материалах личных архивных фондов с использованием взаимосвязанных и взаимообусловленных культурологического и аксиологического подходов.

Цель публикации – раскрытие основных положений реконструкции социокультурного опыта учительства на основе материалов личных фондов из архивов Пермского края. Рассматриваются различные по своей информативности источники, способствующие анализу педагогических явлений и феноменологии детства в их взаимосвязи. Автор выделяет новаторские идеи, потенциал которых связан с развитием личности, и отвечает таким критериям, как гуманистический характер воспитания и актуальность для современного образования.

В исследовании применяется историко-ретроспективный и конструктивно-генетический анализ, а также методы изучения педагогической персоналистики и обобщения ценного педагогического опыта.

Результатом является разработка основных подходов к изучению личных архивных фондов учителей, конкретизация на региональном материале аксиологических детерминант профессиональной практики советской школы, актуализация педагогических идей, представляющих интерес для повышения компетентности современного педагога в инновационной деятельности.

*Ключевые слова:* региональная история учительства, социокультурный опыт, культурологический и аксиологический подходы, личные архивные фонды учителей Пермского края, новаторские идеи, профессиональная компетентность педагога.

**Постановка проблемы.** Современные экономические, политические и культурные процессы предопределяют потребность в регионализации образования и разработке новых программ воспитания на основе сочетания общегосударственных, национальных интересов и традиций конкретных регионов. Несмотря на изменение экономико-исторических условий развития общества, в нём сохраняется понима-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00332 «История учительства на Урале: социокультурный опыт и современность».

ние огромной роли таких составляющих, как мастерство учителя, многогранность его проявления в различных сферах деятельности, новаторский поиск и активная профессиональная позиция. Обращение к опыту прошлого позволяет создать особое пространство рефлексии и увидеть возможные подходы к решению актуальных проблем существующей образовательной практики.

Региональное историко-педагогическое наследие, как многогранное явление, можно рассматривать с разных сторон. Однако изучение многих тем, в частности, связанных с историей учительства, ещё даже не начато учёными, а различные виды источников остаются невостребованными. Например, документальные материалы местных архивов об опыте педагогов обширного исторического периода. Вне исследовательского поля оказались основные характеристики феномена учительства, связанные с аксиологическим содержанием профессиональной деятельности и педагогическим мастерством. Малоисследованным остаётся социокультурный опыт учителей, представляющий собой традиционные и новаторские идеи, события и факты, влияющие на жизнь детей и педагогов, их личностное развитие, на освоение интеллектуальных и нравственных ценностей.

**Цель статьи** – раскрытие основных положений реконструкции социокультурного опыта учительства на основе материалов личных фондов из архивов Пермского края.

**Обзор научной литературы по проблеме исследования.** Рассматривая ведущие тенденции современных историко-педагогических исследований, практически все учёные проводят мысль о том, что прошлое вплетено в ткань современной педагогической культуры и обладает множественностью значений и смыслов. Об этом, в частности, пишут Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов,

А. В. Уткин и другие исследователи [2; 3; 7; 8; 29]. Подчёркивается значимость выявления закономерностей, традиций и тенденций развития педагогического опыта, условий его преемственности, механизмов постоянного обновления. Многие традиционные для педагогики проблемы рассматриваются не только как история воспитательного воздействия взрослых, но и с точки зрения ребёнка, воспитанника, школьника как полноправного участника педагогического процесса.

Свидетелями прошлого, рассказывающими о «вечных темах» учительства, выступают все участники обучения и воспитания, но в первую очередь, его главные организаторы – учителя. В 1990–2000-е гг. выходят труды российских учёных с углублённой разработкой проблематики учительства, обновлённой методологией, взаимодополняющими исследовательскими подходами. По мнению С. Ф. Егорова, наиболее ценным в современных исследованиях является введение в научный оборот большого массива новых материалов, расширяющих источниковую базу истории педагогики, возвращение забытых имён деятелей просвещения, чьи идеи позволяют увидеть новые стороны историко-педагогического процесса в России [6, с. 75–76].

В начале 2000-х гг. с целью изучения педагогического наследия в разных контекстах и для преодоления методологических границ были основаны международные мультидисциплинарные общества, поддерживающие исследования о детстве и связанных с ним социальных институтах. Общечеловеческие ценности в педагогической культуре отражены в коллективном труде учёных 17 стран мира, подготовленном в рамках международного проекта «Педагогика народов мира: история и современность» [28]. Страноведческие и проблемно-тематические исследования, посвящённые мировому учительскому сообществу, проводятся учёными-компара-

тивистами.

А. С. Белкин и Е. В. Ткаченко в работе «Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования» проводят мысль, что роль историко-педагогических исследований заключена в возможности актуализации лучших традиций, накопленных в генезисе отечественного образования, к числу которых относится патриотическое воспитание. Авторы отмечают, что огромный потенциал, естественно, с поправкой на идеологические доминанты, содержится в материалах советского периода. В структуре историко-педагогического исследования важным источником воспитания является человеческий и гражданский подвиг деятелей образования, учёных-педагогов, подвижников просвещения народа [1, с. 23–24].

Мы солидарны с М. В. Булыгиной, которая обращает внимание на полное забвение или недостаточную изученность регионального наследия. Значимость его осмысления она связывает с возможностью использования опыта прошлого в рамках национальных проектов и при разработке региональных программ, частью которых является возрождение исторических педагогических движений, духовное образование учащихся и т. д. [4, с. 75–76]. Н. И. Чуркина среди перспективных линий изучения культурно-исторического прошлого выделяет генезис системы образования на местах, раскрытие специфики взаимодействия регионов и центра в подготовке педагогических кадров, введение новых персоналий регионального масштаба. Подчеркнём значимость реализации исследовательских подходов, связанных с изучением истории повседневности, которые справедливо отмечены автором как малоиспользуемые в историко-педагогических исследованиях [30].

В соответствии со стандартами делопроизводства личные фонды определяются как фонды, состоящие из документов, образовавшихся в процессе жизни и дея-

тельности физического лица, семьи, рода. Научная разработка проблемы изучения фондов личного происхождения в большей степени представлена в архивоведческих и исторических работах, например в диссертационном исследовании Е. Р. Куратовой, посвященном комплектованию, экспертизе и использованию документов отечественных учёных в архивах России [9]. Учёные анализируют разновидности документов личных фондов, проводят их источниковедческий анализ, описывают информативность и специфику изучения в разных аспектах. В историко-педагогических работах подходы к изучению личных фондов региональных архивов только начинают обозначаться.

**Методология и методы исследования.** Предметным полем данного исследования выступает социокультурный опыт уральских учителей, изучение которого базируется на документальных материалах личных фондов из архивов Пермского края. Хронологические рамки определены с учётом источниковой базы и охватывают советский период. Крайние границы документов, входящих в состав личных фондов, гораздо шире и датируются концом XIX – началом XXI в. Это связано с тем, что в фондах представлены документы и тех педагогов, которые получили образование до 1917 г. и в последующем работали в советской школе, и того поколения учителей, которые пришли в образование во второй половине XX в.

Возможности диалога с прошлым обусловили выбор основных подходов к исследованию – культурологического и аксиологического – в их взаимодействии. Согласно философским концепциям в сфере образования, культура рассматривается в качестве социально-антропологического и собственно педагогического явления, определяющего ценностно-смысловой ориентир образования, закономерности его развития в разные исторические периоды. Аксиологические приоритеты воплощают

в себе непреходящие ценности духовной жизни общества, представляют стратегическую линию в сфере образования, позволяют осуществлять историческую рефлексию и диалог времён.

В исследовании применялся комплекс методов историко-педагогического исследования, ведущая роль в которых отводилась историко-ретроспективному и конструктивно-генетическому анализу. При изучении жизни и профессиональной деятельности учителей использовались методы изучения педагогической персоналистики и обобщение педагогического опыта. Метод актуализации позволил соединить генетическое и прогностическое рассмотрение новаторства уральских учителей, а также условия его экстраполяции на современное образование.

*Социокультурный опыт уральских учителей в личных архивных фондах Пермского края.* С целью изучения социокультурного опыта учителей было отобрано более 20 фондов личного происхождения, полученных архивами от фондообразователей или их родственников. В отдельных случаях документы передавались на государственное хранение образовательными учреждениями, где проводилась деятельность учителей, либо принимались по рекомендациям, например, общества документальных памятников. Общим для всех педагогов является безусловное признание государством и широкой общественностью их заслуг в деле народного просвещения. Учителей также объединяет сознательное принятие долга служения детям как составляющего смысл жизни, воплощение в практику педагогического искусства, постоянный поиск форм профессионального самообразования.

Как показывает исследовательский опыт, для рассмотрения личных фондов, связанных с профессиональной деятельностью человека, целесообразно их объединение в условные группы, позволяющие учитывать специфику этой деятельности,

отбирать наиболее выразительные факты, привлекать взаимодополняющие источники.

Личные фонды учителей были объединены в пять условных групп, каждая из которых связана с определённым видом и уровнем образования, в которых осуществлялась профессиональная деятельность: дошкольное образование, начальное образование, основное и среднее образование, среднее профессиональное образование, внешкольное (ныне дополнительное) образование детей. Соответственно, в каждой группе выделялись фонды, в которых документальные свидетельства обладают разнообразием, отличаются полнотой отражения деятельности педагога, созвучны сегодняшним проблемам.

Так, в первой группе немногочисленных фондов специалистов дошкольного образования можно выделить личный фонд Фаины Георгиевны Галкиной, руководившей детским садом № 2 города Кунгура с 1947 по 1975 год [13]. Профессиональная деятельность этого педагога очень точно отражает особенности развития современного ей дошкольного воспитания, в системе которого всегда работали творчески одарённые личности. Фонд включает материалы, позволяющие анализировать традиции, связанные с укреплением здоровья детей, взаимодействием детского сада с семьёй, подготовкой дошкольников к систематическому обучению. Не менее значимыми являются документы этого и других фондов, раскрывающие мастерство взаимодействия дошкольных учреждений с социальными партнёрами – промышленными предприятиями, органами местного самоуправления, профессиональными сообществами, средствами массовой информации [5].

Вторая группа представлена фондами учителей начального образования, профессиональная деятельность которых началась до смены режима в 1917 г. или уже в советский период. Архивные источники этой группы раскрывают некоторые аспекты работы учителя в дореволюционных



учебных заведениях, опыт первых советских школ, специфику школьной действительности, в которой на первый план выходят всеобщее обучение и идейно-патриотическое воспитание. Выразительными свидетельствами преобразований в просвещении являются воспоминания о ликвидации неграмотности, практика формирования атеистического мировоззрения, деятельность общественных организаций, развитие клубных форм работы и другие инициативы, связанные со сменой педагогической парадигмы [27].

Наиболее многочисленная третья группа объединила фонды учителей средних и старших классов общеобразовательной школы. Материалы отличает тематическое и видовое разнообразие, наличие большого количества документов личного происхождения, возможность расширения исследовательского поля за счёт привлечения дополнительных источников. Историко-документальные материалы свидетельствуют об общероссийских и региональных тенденциях, получивших воплощение в образовании после 1917 г., в довоенный период и в годы Великой Отечественной войны, в условиях реформ – контрреформ хрущёвской оттепели, на этапе педагогических поисков 1960–1980-х гг., в период кардинальных изменений общества и образования на рубеже XX–XXI столетий. Документы фондов позволяют воссоздать деятельность образцовых школ, провинциальные практики реализации государственных проектов, организацию краеведческой деятельности и другие направления новаторских поисков [25; 26].

Четвёртая группа представлена фондами педагогов среднего профессионального образования (в частности педагогического), которое как социальный институт тесно связано с общим образованием. В комплексе документов прослеживается нацеленность на качественную подготовку учителей, что, в свою очередь, требовало постоянного совершенствования самих

преподавателей. Так, основные организационные формы повышения квалификации и совершенствования мастерства отражены в фонде Якова Семёновича Рожкова, работавшего учителем истории и обществознания, завучем по учебной работе в Кунгурском педагогическом училище с 1947 по 1974 г. Материалы содержат описание не утративших своей актуальности индивидуальных и групповых консультаций, проблемных семинаров и практикумов по частным методикам, открытых занятий, методических объединений, стажировок, шефства и наставничества, курсов повышения квалификации [22].

Пятая группа включает фонды педагогов, чья профессиональная деятельность связана с внешкольным образованием. К свидетельствам педагогического подвижничества относятся документы из личных фондов Григория Ивановича Весельского и Владимира Павловича Федулова [12; 23]. С деятельностью этих педагогов связано открытие краеведческого музея в Красновишерске и станции юных техников в Соликамске. Источники позволяют описать организацию персональных и коллективных выставок, сотрудничество с учёными и деятелями культуры, проведение исследовательских экспедиций, создание центров по обмену педагогическим опытом, представление результатов художественного и технического творчества на всероссийских и международных конкурсах. Из документов отчётливо видно, что многие достижения внешкольного образования можно анализировать как феномены педагогики, которым сегодня сложно найти аналоги [12; 23].

*Историко-педагогическая информативность документальных материалов личных архивных фондов.* При анализе опыта прошлого существенную роль играет информативность документов. Ориентиром в многообразии материалов конкретного фонда служат исторические справки, описи, акты приёма дел на хранение, описания

документов. При сравнении описей личных фондов в разных архивах были обнаружены некоторые отличия в систематизации документов, когда информация одного и того же характера содержалась в различных разделах. Причина заключается не только в том, что материалы принимались на хранение в разное время, и, соответственно, правила и схемы их упорядочения могли изменяться. Дело также и в том, что виды и формы документов, связанные с конкретной личностью, способы фиксации в них информации не регламентируются обязательными нормами.

В этой связи использовалась унифицированная схема объединения документов разных фондов по номинальным признакам: биографические документы, воспоминания и другие источники личного происхождения (автобиографии, дневники, частная переписка), документы делопроизводства школьных и внешкольных учреждений, материалы педагогической и общественной деятельности учителей, публикации об учителях в средствах массовой информации и иных источниках, материалы, собранные педагогами по интересующим их темам, «детские источники», авторство которых принадлежит воспитанникам, фотографии, коллекции и другие изобразительные документы.

Методика анализа разных видов источников требует дополнительного рассмотрения. В данной публикации выделим наиболее общие подходы, связанные с информативностью документов и их использованием для изучения регионального опыта. Прежде всего, это биографии учителей, профессиональную деятельность которых следует рассматривать во взаимосвязи с различными обстоятельствами жизни, повлиявшими на раскрытие педагогического потенциала. Биографические документы, как правило, содержат справочную информацию о рождении, семейном положении, образовании, трудовой деятельности, принадлежности к общественным

организациям, присвоении почётных званий. Немаловажным условием их анализа является рассмотрение «затекстовой» информации, например, связанной с традициями того учебного заведения, в котором будущий педагог обучался.

Существенная роль в изучении нравственно-этических установок, ценностных предпочтений, жизненных приоритетов, связанных с социокультурным опытом педагогов, отводится источникам личного происхождения. Интерес представляют автобиографии, дневники, воспоминания о детстве самих учителей, чья деятельность связана с профессией, в которой условием результативности является понимание природы ребёнка. Об этом, в частности, размышляет Валентина Матвеевна Ескина, вспоминая жизнь в женском приюте, где она воспитывалась до революции. Педагог, практически всю жизнь проработавшая в детском доме, в фонде которой сохранились самые тёплые воспоминания о ней воспитанников и коллег, знала по себе, каково это – «жить на свете сиротой» и какие слёзы не забываются никогда [14].

Безусловную ценность представляют источники личного происхождения, связанные с Великой Отечественной войной. Жизнь детей и взрослых, выживавших в экстремальных условиях, раскрыта в документах Сергея Тимофеевича Баженова, зачисленного юнгой на Северный флот и принимавшего участие в его военных операциях, в воспоминаниях об эвакуации детей из Ленинградской области в Красновишерск Анны Фадеевны Михайловой, в письмах учителей и выпускников одной из чудовских школ, собранных в фонде Парасковьи Кузьминичны Исаковой [10; 15; 20]. Иваном Яковлевичем Ловиковым, ветераном Великой Отечественной войны, создавшим в школе № 1 города Губахи музей боевой и трудовой славы, были опубликованы статьи о выпускниках школы – участниках партизанского движения и боевых операций, об одноклассниках,

оборонявших Москву и Ленинград, собственные воспоминания о ветеранах 382-й Новгородской стрелковой дивизии [18].

Самым обширным документальным комплексом фондов являются опубликованные и неопубликованные материалы педагогической, творческой, общественной деятельности учителей. Изученные документы свидетельствуют об освоении учительством всего нового в обучении и воспитании, чему не препятствовали ни вынужденные приспособления к идеологическим требованиям, ни другие условия развития школы в советский период. Важными условиями анализа опыта являются синхронизация материала, его взаимное дополнение, обращение к разным сторонам педагогического процесса.

Так, например, материалы фонда Риммы Ивановны Ичанкиной позволяют анализировать высокую эффективность системы нравственного воспитания, наполнение образовательного процесса культурной рефлексией, развитие творческого потенциала личности средствами русского языка и литературы [16]. Документы фонда Антонины Ивановны Хоймовой раскрывают практику умственного воспитания школьников, развитие их познавательной активности на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности, использование эффективных технологий, связанных с интеграцией знаний и созданием стимулирующего пространства его освоения [24].

В материалах, собранных педагогами по интересующим их темам, в большей степени представлены документы по краеведению. Так, Александр Андреевич Куренных длительное время собирал свидетельства и воспоминания по истории народного образования в Чусовском районе, когда работал учителем истории, директором школы, заведующим городским отделом народного образования. Организацией журналистов и редакцией газеты «Чусовской рабочий» он был признан победителем в конкурсе, посвящённом 50-летию города, за истори-

ческий материал «Город над быстрой рекой». А. А. Куренных являлся председателем рабочей группы по созданию «Книги Памяти» к 60-летию Великой Победы [17].

Многие документы собраны педагогами и школьниками для музеев, открытых учителями по всему региону. Так, в личном фонде Ивана Павловича Малкова, ставшего организатором народного краеведческого музея в Кизеле, представлены документы по истории Урала, путеводитель по историко-революционным местам города, справочник по изучению Прикамья, книга по краеведению, написанная педагогом. Для обобщения информации привлекались воспоминания жителей города, публикации в средствах печати, очерки о подвиге уральских шахтёров в годы войны. В фонде имеются вопросники исторической викторины, многочисленные выписки из газет, материалы об уральцах – героях Советского Союза [19].

К значимым источникам, выявленным при изучении документов, следует отнести так называемые «детские источники» – письменные свидетельства детей, отражающие их впечатления и опыт, образовательные традиции, происходящие в стране события. Это личные дневники, стихи, письма и поздравительные открытки, творческие альбомы, иллюстрированные записи туристических походов, сочинения и эссе об учителях, заметки из городских и районных газет. Написанные самостоятельно или при участии взрослых, они содержат информацию о внутреннем мире ребёнка, о синтезе разных обстоятельств времени в сознании детей и их языковой объективации. В «детских источниках» отражена и атмосфера самого общества, и непосредственность, искренность, присущие детям в естественной письменной речи. Среди редких материалов выделяется рабочий дневник ученицы Соликамской женской гимназии, который будущий учитель Елизавета Ильинична Бочкова (Яркова) вела в 1915–1918 гг. [11].

«Наглядным средством» изучения педагогического прошлого являются фотодокументы и иные иллюстративные материалы. Фотографии относятся к разным периодам жизни педагогов и являются своеобразной летописью, в которой у каждого времени своё лицо. Основные документы представлены фотографиями педагогов в официальной и неофициальной обстановке, кадрами со школьных и общественных мероприятий, встреч с самыми разными людьми, коллективными снимками выпускников. В фондах сохранены альбомы по истории школы, работе кружков и факультативов, практике классного руководства, отдельные фотографии старинных улиц и зданий, знаменитых людей села или города, ярких культурных событий. Есть совершенно уникальные снимки. Например, фотография Фаины Михайловны Норовой с Героем Советского Союза А. П. Маресьевым, о встрече с которым в Доме учителя города Молотова она также написала воспоминания [21].

**Результаты исследования.** Рассмотрены основные подходы к историко-педагогическому анализу документальных материалов личных архивных фондов, отражающих индивидуальную и коллективную педагогическую деятельность, значительные личностные достижения, профессиональное мастерство и формы его реализации в конкретный исторический период. Воссозданы традиционные и новаторские идеи, практики обучения и воспитания в советский период, знаковые события региональной истории учительства. Актуализированы педагогические идеи, представляющие интерес для повышения компетентности современного педагога в инновационной деятельности. На основе анализа документальных источников подготовлена серия научных публикаций, разработаны специальные курсы по истории учительства, проведены интегрированные семинары в рамках подготовки и переподготовки педагогических кадров.

**Заключение.** Изучение обширного

корпуса источников позволяет говорить о неоднородности и различной степени информативности фондов. Одни из них раскрывают сразу несколько тем, другие ограничиваются лишь отдельными аспектами. Совершенно очевидно, что наибольшей ценностью обладают материалы фондов, в которых выражен значительный личностный аспект, педагогическое творчество, взаимодействие участников образовательного процесса. Практически все фонды содержат сведения об общественной деятельности учителей, их педагогическом подвижничестве, профессиональном совершенствовании.

Поскольку изученные документы связаны с деятельностью лидеров в образовании, то опыт многих из них можно рассматривать как передовой для своего времени, являющийся творческим освоением учителем законов и принципов педагогики, учитывающий потребности образовательной практики, особенности воспитанников и детских коллективов, собственную профессиональную компетентность. При анализе опыта описываются его теоретические основы, условия внедрения методик, отдельных приёмов и средств обучения, имеющиеся экспертные оценки. Важными условиями воссоздания опыта являются полнота фактологического материала, использование соответствующих методов анализа, привлечение взаимодополняющих источников семейных архивов, государственных и общественных учреждений, средств массовой информации.

Дальнейшего изучения требуют идеи, представляющие интерес для повышения компетентности современного педагога в инновационной деятельности. В их числе взаимодействие педагога с различными социальными институтами, использование культурного потенциала региона для разработки программ и методик воспитания, интеграция школьного и внешкольного образования, развитие традиций педагогического подвижничества, увеличение

вариативности форм профессионального совершенствования. Подчеркнём значимость рассмотрения малоизученных сюжетов региональной истории учительства,

отражающих поведенческие практики, психологические аспекты школьной жизни, стратегии защиты детства и профессионального достоинства учителя.

### Библиографический список

1. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования // Образование и наука. – 2006. – № 1 (37). – С. 21–29.
2. Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. – М.: УРАО, 2003. – 272 с.
3. Богуславский М. В. XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
4. Булыгина М. В. К вопросу о методологии региональных историко-педагогических исследований // Язык и культура. – 2008. – № 2. – С. 74–84.
5. Гилева А. В., Протасова Е. В. Историко-педагогический опыт социального партнёрства в дошкольном воспитании (на материалах Пермского края) // Диалоги о дошкольном образовании: материалы Международной научно-методической конференции (5–6 декабря 2019 г., г. Псков). – Псков: Псковский государственный университет, 2020. – С. 66–73.
6. Егоров С. Ф. Исследование истории отечественной педагогики: вчера и сегодня // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 73–79.
7. Корнетов Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография. – М.: АСОУ, 2017. – 168 с.
8. Корнетов Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 37–63.
9. Курянова Е. Р. Личные фонды отечественных ученых в архивах России, вторая половина XIX – конец XX вв.: Проблемы комплектования, экспертизы ценности и использования документов: дис. ... канд. ист. наук. – М., 1999. – 220 с.
10. Личный фонд Баженова Сергея Тимофеевича, директора Чусовской школы № 6, отличника народного просвещения, ветерана труда. Дела 1–45 за 1937–2007 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Архив Чусовского района» (АЧ). Ф. 167. Оп. 1. Д. 25.
11. Личный фонд Бочковой Елизаветы Ильиничны, Бочкова Бориса Александровича, Бочковой Надежды Фёдоровны, ветеранов труда. Дела 1–82 за 1872–1990 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Архив г. Соликамска» (АС). Ф. Р-291. Оп. 1. Д. 5. Л. 1–70.
12. Личный фонд Весельского Григория Ивановича, учителя математики, рисования и черчения Красновишерской школы № 3, отличника народного просвещения, ветерана труда. Дела 1–72 за 1929–2001 гг. // Архивный отдел администрации Красновишерского муниципального района Пермского края (АКР). Ф. 185. Оп. 1. Д. 14–32.
13. Личный фонд Галкиной Фаины Георгиевны, заведующей Кунгурским детским садом № 2, отличника народного просвещения, ветерана труда. Дела 1–45 за 1930–1984 гг. // Муниципальное бюджетное учреждение «Кунгурский городской архив» (КГА). Ф. Р-470. Оп. 1.
14. Личный фонд Ескиной Валентины Матвеевны, директора Кунгурского детского дома № 2, отличника народного просвещения. Дела 1–59 за 1918–1992 гг. // КГА. Ф. Р-121. Оп. 1. Д. 8. Л. 1–11.
15. Личный фонд Исаковой Парасковьи Кузьминичны, учителя истории Чусовской школы № 75 (25), заслуженного учителя школы РСФСР. Дела 1–66 за 1930–1998 гг. // АЧ. Ф. 142. Оп. 1. Д. 29; 30; 42; 44.
16. Личный фонд Ичанкиной Риммы Ивановны, учителя литературы школы № 3 посёлка «Шахта» города Кизела. Дела 1–54 за 1965–2010 гг. // Муниципальное казённое учреждение «Архив города Кизела» (АГК). Ф. 139. Оп. 1. Д. 44–52.
17. Личный фонд Куренных Александра Андреевича, заведующего Чусовским отделом народного образования, отличника народного просвещения, заслуженного учителя школы РСФСР. Дела 1–49 за 1928–2008 гг. // АЧ.

Ф. 170. Оп.1. Д. 27. Л. 1–24; Д. 30. Л. 1.

18. *Личный фонд* Ловикова Ивана Яковлевича, директора Губахинской школы № 1, ветерана труда. Дела 1–17 за 1944–1988 гг. // Муниципальное казённое учреждение «Архив города Губахи» (АГ). Ф. 85. Оп.1. Д. 5–9.

19. *Личный фонд* Малкова Ивана Павловича, учителя истории Кизеловской школы № 4, ветерана труда. Дела 1–29 за 1923–1982 гг. // АГК. Ф. 92. Оп.1. Д. 1–28.

20. *Личный фонд* Михайловой Анны Фадеевны, директора Красновишерского детского дома, заслуженного учителя школы РСФСР. Дела 1–6 за 1964–1978 гг. // АКР. Ф. 123. Оп. 1. Д. 1. Л. 1–2.

21. *Личный фонд* Норовой Фаины Михайловны, учителя иностранного языка Кизеловской школы № 1 имени А.С. Пушкина, отличника народного просвещения, ветерана труда. Дела 1–142 за 1872–2007 гг. // АГК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 36.

22. *Личный фонд* Рожкова Якова Семёновича, завуча Кунгурского педагогического училища, отличника народного просвещения, ветерана труда. Дела 1–30 за 1935–1981 гг. // КГА. Ф. Р-451. Оп.1. Д. 1–30.

23. *Личный фонд* Федулова Владимира Павловича, директора Соликамской городской станции юных техников, отличника народного просвещения. Дела 1–61 за 1922–1981 гг. // АС. Ф. Р-237. Оп.1. Д. 45–46.

24. *Личный фонд* Хоймовой Антонины Ива-

новны, учителя английского языка Кунгурской школы № 10, заслуженного учителя школы РСФСР, ветерана труда. Дела 1–38 за 1949–2005 гг. // КГА. Ф. Р-826. Оп.1. Д. 28–29.

25. *Протасова Е. В.* История советской школы и детства в личных архивных фондах уральских учителей (1930–1980-е годы) // Научный диалог. – 2018. – № 12. – С. 465–478. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-12-465-478.

26. *Протасова Е. В.* Педагогический опыт уральских учителей в документальных источниках личных фондов: краеведческая деятельность в 1960–1980-х годах // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 6–11.

27. *Протасова Е. В.* Региональная история учительства в личных фондах уральских учителей (на материале 1920–1930-х годов) // Научный диалог. – 2018. – № 10. – С. 313–325. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-10-313-315.

28. *Салимова К., Додде Н.* Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

29. *Уткин А. В.* Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного образования // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 1. – С. 7–12.

30. *Чуркина Н. И.* Проблемы и перспективы современных историко-педагогических исследований // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 1 (2). – С. 135–137.

*Поступила в редакцию 11.10.2020*



*Protasova Elena Vladimirovna*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch of) Perm State National Research University, elena-protasova5@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9910-064X, Solikamsk*

## **SOCIOCULTURAL PRACTICE OF THE URAL TEACHERS IN DOCUMENTARY SOURCES OF PERM TERRITORY PRIVATE ARCHIVAL FUNDS<sup>1</sup>**

*Abstract.* Regionalization of education and innovative teaching activities are an integral part of economic and historical processes taking place in modern society. A resource to the past experience enables to see possible approaches to the solution of urgent problems of the existing education practice and enrich it with ideas tested on a social and pedagogical level. The regional historical pedagogical heritage as a multifaceted phenomenon can be regarded from different angles. The subject field of the research is the sociocultural experience of Ural teachers, the study of which is based on documentary data of private archival funds, using interrelated and mutually dependent culturological and axiological approaches. The aim of the publication is to reveal the main features of reconstructing the sociocultural teaching practice based on data of Perm Territory private archival funds. Sources of different information value are examined to help analyse pedagogical phenomena and phenomenology of childhood in their interrelation. The author highlights innovative ideas whose potential concerns the development of personality and meets such criteria as the humanistic nature of education and relevance to modern education. The research involves historical retrospective and constructive genetic analyses, as well as methods of studying pedagogical personalism and summarizing valuable pedagogical practice. The result is the development of basic approaches to the study of teachers' private archival funds, the specification on the regional material of axiological determinants of the Soviet school professional practice, actualization of pedagogical ideas being of interest for improving the competence of a modern teacher in innovation.

*Keywords:* regional history of teaching, sociocultural practice, culturological and axiological approaches, Perm Territory teachers' private archival funds, innovative ideas, professional competence of teachers.

### **References**

1. Belkin, A. S., Tkachenko, E. V., 2006. Ideology, methodology, scientific apparatus of historical and pedagogical research. *Education and Science*, 1 (37), pp. 21–29. (In Russ.).
2. Bim-Bad, B. M., 2003. *Essays on History and Theory of Education*. Moscow: URAO Publ., 269 p. (In Russ.).
3. Boguslavsky, M. V., 2002. *Russian education: 20th century*. Moscow: PER SE Publ., 336 p. (In Russ.).
4. Bulygina, M. V., 2008. The issue of methodology of regional historical and pedagogical research. *Language and Culture*, 2, pp. 74–84. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Gileva, A. V., Protasova, E. V., 2020. Historical and pedagogical experience of social partnership in pre-school education, based on Perm Territory data. *Dialogues on pre-school education: Proc. Intern. Sci. and Method. Conf. Pskov: Pskov State University Publ.*, pp. 66–73. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Egorov, S. F., 2009. Research of the history of national Pedagogics: past and present. *Pedagogics*, 5, pp. 73–79. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Cornetov, G. B., 2017. *Education of the past and present generations: monograph*. Moscow:

<sup>1</sup> The study is financially supported by RFBR within the scientific project No. 20-013-00332 «History of teaching in the Urals: sociocultural practice and modern days».

ASOU Publ., 168 p. (In Russ.).

8. Cornetov, G. B., 2018. Learning about past pedagogical reality. *Historical and Pedagogical Journal*, 1, pp. 37–63. (In Russ., abstract in Eng.).

9. Kurapova, E. R., 1999. Private funds of Russian scientists in the archives of Russia, second half of 19th century – end of 20th century: Problems of staffing, valuations and use of documents. *Cand. Sci. (Hist.)*. Moscow, 220 p. (In Russ.).

10. Private fund belonging to Sergei Timofeevich Bazhenov, Director of Chusovoy School 6, awarded Excellence in Public Education, Labour Veteran. Cases 1–45, 1937–2007. Municipal budgetary institution “Chusovoy District Archive” (ChA), f. 167, d. 1, c. 25. (In Russ.).

11. Private fund belonging to Yelizaveta Ilyichna Bochkova, Boris Alexandrovich Bochkov, Nadezhda Fyodorovna Bochkova, Labour Veterans. Cases 1–82, 1872–1990. Municipal budgetary institution “Solikamsk Archive” (SA), f. P-291, d. 1. c. 5, sh. 1–70. (In Russ.).

12. Private fund belonging to Grigory Ivanovich Veselsky, a teacher of Mathematics, Art and Drawing at Krasnovishersk School 3, awarded Excellence in Public Education, Labour Veteran. Cases 1–72, 1929–2001. Archival Department of the Town Hall of Krasnovishersk Municipal District, Perm Territory (KDA), f. 185, d. 1, cc. 14–32. (In Russ.).

13. Private fund belonging to Fayna Georgiyevna Galkina, Head of Kungur Kindergarten 2, awarded Excellence in Public Education, Labour Veteran. Cases 1–45, 1930–1984. Municipal budgetary institution “Kungur City Archive” (KCA), f. R-470, d. 1. (In Russ.).

14. Private fund belonging to Valentina Matveyevna Yeskina, Director of Kungur Orphanage 2, awarded Excellence in Public Education. Cases 1–59, 1918–1992. KCA, f. P-121, d. 1, c. 8, sh. 1–11. (In Russ.).

15. Private fund belonging to Paraskovya Kuzminichna Isakova, a teacher of History at Chusovoy School 75 (25), RSFSR Honored School Teacher. Cases 1–66, 1930–1998. ChA, f. 142, d. 29; 30; 42; 44. (In Russ.).

16. Private fund belonging to Rimma Ivanovna Ichankina, a teacher of Literature at School

3 in the village of Shakhta (Kizel). Cases 1–54, 1965–2010. Municipal state institution “Kizel City Archive” (KCA), f. 139, d. 1, cc. 44–52. (In Russ.).

17. Private fund belonging to Alexander Andreyevich Kurennykh, Head of the Chusovoy Department of Public Education, awarded Excellence in Public Education, RSFSR Honoured School Teacher. Cases 1–49, 1928–2008. ChA, f. 170, d. 1, c. 27, sh. 1–24; c. 30, sh. 1. (In Russ.).

18. Private fund belonging to Ivan Yakovlevich Lovikov, Director of Gubakha School 1, Labour Veteran. Cases 1–17, 1944–1988. Municipal state institution “Gubakha City Archive” (GA), f. 85, d. 1, cc. 5–9. (In Russ.).

19. Private fund belonging to Ivan Pavlovich Malkov, a teacher of History at Kizel School 4, Labour Veteran. Cases 1–29, 1923–1982. KCA, f. 92, d. 1, cc. 1–28. (In Russ.).

20. Private fund belonging to Anna Fadeyevna Mikhailova, Director of the Krasnovishersk Orphanage, RSFSR Honored School Teacher. Cases 1–6, 1964–1978. KDA, f. 123, d. 1, c. 1, sh. 1–2. (In Russ.).

21. Private fund belonging to Faina Mikhailovna Norova, a Foreign Language teacher at Kizel School 1 named after A.S. Pushkin, awarded Excellence in Public Education, Labour Veteran. Cases 1–142, 1872–2007. KCA, f. 100, d. 1, c. 36. (In Russ.).

22. Private fund belonging to Yakov Semyonovich Rozhkov, Head Teacher of Kungur Teacher Training College, awarded Excellence in Public Education, Labour Veteran. Cases 1–30, 1935–1981. KCA, f. R-451, d. 1, cc. 1–30. (In Russ.).

23. Private fund belonging to Vladimir Pavlovich Fedulov, Director of the Solikamsk City Station of Young Technicians, awarded Excellence in Public Education. Cases 1–61, 1922–1981. SA, f. R-237, d. 1, cc. 45–46. (In Russ.).

24. Private fund belonging to Antonina Ivanovna Khoymova, a teacher of English at Kungur School 10, RSFSR Honored School Teacher, Labour Veteran. Cases 1–38, 1949–2005. KCA, f. R-826, d. 1, c. 28–29. (In Russ.).

25. Protasova, E. V., 2018. History of Soviet school and childhood in private archives of Ural

teachers (1930–1980s). *Scientific Dialogue*, 12, pp. 465–478. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-12-465-478. (In Russ., abstract in Eng.).

26. Protasova, E. V., 2018. Pedagogical practice of Ural teachers in documentary sources of private funds: local history activities in the 1960–1980s. *Pedagogical Education in Russia*, 11, pp. 6–11. (In Russ., abstract in Eng.).

27. Protasova, E. V., 2018. Regional History of Teaching in the Personal Collections of Ural Teachers (1920s-1930s material). *Scientific Dialogue*, 10, pp. 313–325. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-10-313-315. (In Russ., abstract in Eng.).

28. Salimova, K., Dodde, N., 2001. *Pedagogics of the Peoples of the World: History and Modern age*. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 576 p. (In Russ.).

29. Utkin, A. V., 2017. Historical and pedagogical context as a reflexion space of modern educational problems. *Historical Pedagogical Journal*, 1, pp. 7–12. (In Russ., abstract in Eng.).

30. Churkina, N. I., 2014. Problems and prospects of contemporary historical and pedagogical research. *Bulletin of the Omsk State Pedagogical University, Humanitarian studies*, 1 (2), pp. 135–137. (In Russ., abstract in Eng.).

*Submitted 11.10.2020*

**Жумадилова Махабат Толеубаевна**

*Специалист по УМП 1-й категории кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, mahabat.777@mail.ru, ORCID 0000-0002-4933-7523, Новосибирск*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НОВОНИКОЛАЕВСКА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

*Аннотация.* Введение. Учитывая современную ситуацию реформирования детских социальных учреждений, отметим, что принципиально важен историко-педагогический взгляд на их становление и развитие. В связи с этим актуализируется социально-историческая миссия исследования характера, целей, содержания деятельности социальных учреждений для детей.

Цель статьи: описать педагогические задачи, которые стояли перед социальными учреждениями в первой четверти XIX века, в период их зарождения и становления; а также условия использования исторического опыта деятельности социальных учреждений ранней стадии становления.

Методология и методы исследования. Теоретическими основаниями исследования историко-педагогического анализа, посвященного воспитательной практике и социальной защите детства, выступают как дореволюционные (А. И. Герцен, В. И. Герье, В. О. Ключевский и др.), так и более поздние исследования (Л. В. Бадя, Т. С. Дорохова, З. И. Лаврентьева, М. В. Поддубный, М. В. Фирсов). Методом исследования является анализ архивных материалов на основе общественных организаций, отчетов, докладных записок, постановлений, послужных списков. В заключении делается вывод об использовании передового педагогического опыта в деятельности детских социальных учреждений первой четверти XIX века, который актуален и в наше время.

*Ключевые слова:* социальные учреждения, детские социальные учреждения, социальная педагогика, социальная защита детей, дети-сироты, воспитание.

**Введение. Постановка задачи.** В современной ситуации реформирования детских социальных учреждений принципиально важен историко-педагогический взгляд на становление и развитие социальных учреждений для детей-сирот и детей, находящихся в трудной социальной ситуации. Необходимо выявить цели, педагогические задачи, содержание деятельности социальных учреждений для того, чтобы учесть достижения и ошибки исторического опыта в рассматриваемой сфере деятельности.

**Цель исследования** – выяснить, какие педагогические задачи ставились перед социальными учреждениями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в первой четверти XIX века;

определить условия использования исторического опыта деятельности социальных учреждений ранней стадии становления.

В центре пристального внимания и тщательного анализа находятся детские социальные учреждения г. Новониколаевска (г. Новосибирска). Выбор периода исследования (1900–1927 гг.) обусловлен тем, что, во-первых, в это время Новониколаевск – молодой, бурно развивающийся, активно растущий город, не имеющий своих устойчивых городских традиций, в том числе и традиций детских социальных учреждений. Во-вторых, социально-педагогические процессы протекали иначе, чем в других губерниях (регионах) России: они строились на новых, более демократиче-

ских началах. Условно разделим период исследования на два подпериода: 1) 1900–1918 гг. – время, когда в Новониколаевске утверждалась советская власть, 2) 1918–1927 гг. – время, когда происходил рост промышленного производства. Миграция вчерашних крестьян на фабрики и заводы приводит к слову традиционной крестьянской семьи, не позволяя сформировать устойчивый городской быт. Эта неустроенность порождает в том числе и сиротство.

Статья построена на анализе следующих видов информационных источников: теоретические исследования историко-педагогического характера, посвященные социальной проблеме детей-сирот и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (В. И. Герье, Г. Губкин, З. И. Лаврентьева, М. В. Фирсов), архивные документы (акты, докладные записки, схемы и расчеты часовни, послужные списки).

**Обзор научной литературы по проблеме.** Теоретическими основаниями исследования историко-педагогического анализа, посвященного воспитательной практике и социальной защите детства, выступают А. И. Герцен, В. И. Герье, В. О. Ключевский и др.), а также (Л. В. Бадя, Т. С. Дорохова, З. И. Лаврентьева, М. В. Поддубный, М. В. Фирсов).

**Методология и методы исследования.** Впервые понятие «социальное учреждение» [5] ввел Герберт Спенсер английский социолог и философ конца XIX в., который определил его как организованную форму деятельности людей, устойчивую в течение долгого времени и необходимую для стабильного функционирования общества [11].

Д. Г. Попова под детскими социальными учреждениями понимает «государственные (муниципальные) учреждения различной ведомственной принадлежности, созданные для реализации социальной политики государства в отношении семьи и детей, в которые дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, по-

мещаются под контроль, в том числе на время, а также государственные (муниципальные) и частные учреждения, оказывающие гарантированные государством социальные услуги детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, и их семьям» [8, с. 42].

Приведенное определение дает основание отнести к детским социальным учреждениям анализируемого периода в г. Новониколаевске (г. Новосибирске) детский приют «Ясли» (1906 г.), общественную организацию помощи семьям «Друг детей» (1923 г.), дом Юношества (дом дефективного/отсталого ребенка) (1924 г.), а также построенную в 1915 г. часовню Николая Чудотворца, строительство которой было напрямую связано с деятельностью приюта «Ясли» (см. архивное свидетельство) [2; 3].

Под педагогическими задачами по воспитанию детей в социальных учреждениях понимаем необходимость решения практической или теоретической проблемы, имеющей социально-педагогическую природу, решение которой будет осуществлено педагогическими средствами [10].

**Результаты исследования, обсуждение.** Анализ документов [1; 2] показывает, что главной педагогической задачей выступала подготовка детей к городской жизни. Направлениями для решения обозначенной задачи были адаптация к новому городу, общению с большим количеством людей, формирование навыков конструктивного взаимодействия [9]. В качестве способа решения этой педагогической задачи в приюте «Ясли» использовались экскурсии, посещения предприятий, встречи с видными представителями города.

В докладной записке констатируется, что руководство социальных учреждений было ориентировано на трудовую деятельность воспитанников, детей учили жизненной стойкости, умению жить в условиях взаимодействия с большим коллективом. Для того чтобы наладить работу в детских уч-

реждениях, необходимо «самое серьезное внимание обратить, как на воспитательную сторону, так и материальную». «Дети, собранные в наших домах, только получают кров, пищу и одежду и это заставляет их зачастую бежать на улицу. Между тем наше задача состоит не в том, чтобы только укрыть их от холода и голода, а воспитать из них здоровое поколение, вполне подготовленное к жизни» [1, л. 1].

В ходе решения обозначенной педагогической задачи была намечена тенденция включения воспитанников социальных учреждений в развитие крупного мегаполиса: направленность на потребности города: формирование у детей ценности работы на благо общества, детей-сирот приучали к коллективному труду и пр.

Другой не менее важной педагогической задачей являлось обучение детей трудовым навыкам и умениям, формирование привычки к трудовому усилию. Средством ее решения выступали овладение новыми трудовыми навыками, ощущение радости от своих умений и самостоятельности, ознакомление с трудом взрослых. По этому поводу в докладной записке [1] отмечено: «Необходимо помимо суммы знаний привить ребенку трудовой навык. В этих детях заложена изначальная любознательность и стремление к труду и наше дело только раздуть этот огонек. При детдомах должны действовать мастерские, обучающие ремеслу: швейное производство, рукодельные кассы для девочек, слесарная, сапожная и т. п.». В этой связи руководителями детских учреждений была предпринята идея создания мастерских и посредством труда «вырывать детей из той бесцельной жизни, которой они сами тяготятся» [1, л. 1].

Таким образом, исходя из архивных данных, осмысления на основе теоретической методологии педагогики, мы можем отметить, что деятельность детских социальных учреждений была направлена на формирование у детей положительного

отношения к труду: в учреждениях девочек-воспитанниц обучали пошивочному, рукодельному труду и пр., а мальчиков-воспитанников готовили к работе на производстве для развивающегося торгово-промышленного города.

В качестве следующей педагогической задачи в детских социальных учреждениях отмечалось формирование интереса учебно-познавательной деятельности. Решение задачи состояло в формировании интереса к знаниям, без которого невозможно включение детей в современное промышленное производство на предприятиях [7], на что была ориентирована работа учреждений и библиотек, а в советский период для этого создан прототип «дома-образования».

Отметим, что в Доме юношества были свои особенности, упоминание о которых мы обнаружили в докладной записке: «дети в количестве 50 человек распределены по школам, остальные учатся внутри здания»; у них есть клуб «ленинские и пионерские уголки», организована сапожная мастерская, в которой учатся только 28 человек, но нет библиотеки; «дети имеют страстное желание к ней и чуть не ежедневно спрашивают, когда она будет открыта, но все-таки этот дом требует еще много забот» [1, л. 2].

Необходимо отметить, что если у истоков зарождения нового города объективно требовались рабочие руки, то позднее наметилась другая тенденция: стали активно возникать образовательные учреждения (к 1908 г. насчитывалось до десятка начальных школ), в Доме юношества была открыта библиотека.

Другой не менее важной задачей является приобщение детей-сирот, несмотря на их национальную принадлежность, к православным ценностям и традициям. В приюте «Ясли» (1906 г.) проводилась активная работа передовых людей того времени, в том числе деятелей православной церкви. Протоиерей отец Диомид Чернявский прививал воспитанникам православные ценности, знакомил с религиозными зна-



ниями и вовлекал в духовную жизнь церковных приходов. Епископ Томский Макарий приезжал из Томска, чтобы проводить детей, организовывал совместные походы в новую часовню, проводил беседы для духовного постижения. Их деятельность была напрямую отражена в духовно-нравственном развитии воспитательного характера у детей-сирот [10]. В приюте действовал православный детский хор. Сам приют создавал для детей условия духовно-культурного преображения, формировал нравственное сознание [6].

В качестве решения педагогической задачи духовного развития детей-сирот, формируемого русской православной традицией, можем определить, во-первых, открытие в 1914 г. домово́й церкви при приюте «Ясли» с престолом во имя Рождества Христова (богослужения в церкви осуществлялись по воскресениям и праздничным дням только в летнее время [3]); во-вторых, деятельность архитектора А. Крячкова, который создал проект часовни Николая Чудотворца, составлял строительные сметы и руководил сооружением часовни [2].

**Заключение.** Предложенные нами решения определяющих педагогических задач в детских социальных учреждениях г. Новониколаевска (г. Новосибирска) дают возможность использовать достижения передового педагогического опыта для их глубокого анализа. Исходя из решения задачи по формированию социального воспитания, можно сделать вывод о важности закрепления детей за местом жительства, формирования у них ценности работы на

благо своего города. Отталкиваясь от решения задачи по формированию религиозного воспитания, отметим, что в наши дни деятельность в социальных учреждениях может выступать «хранительницей» культурных, нравственных и духовных традиций [6]. Воспитание в православной семье помогало прививать детям лучшие нравственные качества: любовь, милосердие, терпимость, уважение к семье и семейным традициям.

На базе решения педагогической задачи по формированию интереса учебно-познавательной деятельности у детей можно прийти к выводу о важности направления поиска жизненного призвания детей, которое выступает основой профессионально-личностных намерений. Имея в виду решение задачи по подготовке детей к формированию привычки к трудовому усилию, отметим ее актуальность для современности.

В современных условиях, когда рынок труда требует от человека самостоятельности, инициативности, высокого уровня профессионализма, представляется объективным ретроспективный взгляд на деятельность детских социальных учреждений в Новониколаевске. Важнейшим общественным идеалом православного воспитания личности в русской культуре выступает трудолюбие [4].

Таким образом, в работе определены педагогические задачи, которые ставились и решались детскими социальными учреждениями Новониколаевска в первой четверти XX в. Названные педагогические задачи остаются актуальными и для современной педагогики.

#### Библиографический список

1. Докладные записки подотдела правовой защиты детей о состоянии детских домов // ГАНО Ф.Д. – 1959. – Оп. 1, д. 12.  
2. Документы (план, акт, заявления, переписка) о строительстве часовни при приюте «Ясли» в г. Новониколаевске // ГАНО Ф. Д. – 97. – Оп. 1, д. 176.

3. Послужные списки священноцерковнослужителей с их семьями и церковных старост и сведения о вдовах и сиротах, подведомственной церкви // ГАНО Ф. Д. – 159. – Оп. 1, д. 113а.  
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного

развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – URL: <http://gigabaza.ru/doc/73866.html> (дата обращения: 01.10.2020).

5. *Каранунина А. В.* Социальный, правовой и экономический статус социального учреждения // Омский научный вестник. – 2014. – № 5 (132). – С. 67–69.

6. *Лаврентьева З. И.* Становление социокультурных традиций воспитания детей в сиротских учреждениях Новосибирска // «В надежде славы и добра...»: исторический факультет НГПУ в образовательном, исследовательском и социокультурном пространстве России: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ и исторического факультета (Института истории, гуманитарного и социального образования) / под ред. В. А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 393–399.

7. *Лаврентьева З. И.* Социокультурные ориентиры воспитания детей в сиротских учреждениях Сибири // Functions of upbringing and education in conditions of the accelerated socialization of the personality in the modern society. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of

the CIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, June 18 – June 24, 2015) / International Academy of Science and Higher Education; Organizing Committee: T. Morgan (Chairman), B. Zhytnigor, S. Godvint. A. Tim. – London: IASHE, 2015. – P. 17–20.

8. *Попова Д. Г.* Детские социальные учреждения: цивилистический аспект: монография. – Кемерово, 2013. – 140 с.

9. *Фирсов М. В., Мороз М. В., Ходарина Е. В.* Модернистские дискурсы теории познания социальной работы XX века // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 3. – С. 198–207.

10. *Цыганков Д. А.* Благотворители и благотворительность в жизни В. И. Герье // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2015. – № 25. – С. 230–233.

11. *Black M.* Philosophy in America. – New York: University Press, 1963. – 356 p.

12. *Turner J. H., Beeghley L., Powers Ch. H.* The emergence of sociological theory // Teaching Sociology. – 2000. – № 28(4). – P. 406.

*Поступила в редакцию 08.09.2020*

***Zhumadilova Makhabat Toleubaevna***

*UMR specialist of the 1st category of the Department of Foreign Languages at Novosibirsk State Pedagogical University, mahabat.777@mail.ru, ORCID 0000-0002-4933-7523, Novosibirsk*

## **PEDAGOGICAL OBJECTIVE AND THE ROLE OF SOCIAL INSTITUTIONS OF NOVONIKOLAEVSK IN THE CHILD-REARING IN THE EARLY 19TH CENTURY**

*Abstract.* Introduction. Considering the current situation of reforming child welfare institutions, historical and pedagogical view of their formation and development is essential. As a result, socio-historic research mission of pattern, objective, and the content of the work of child welfare institutions has been updated.

The purpose of the study is to learn what pedagogical objectives were set for social institutions in the first quarter of the 19th century when they are just beginning to be created; to determine the conditions for using the historical experience of social institutions at an early stage.

Methodology and research methods. As theoretical bases for the study of historical and pedagogical analysis, dedicated to educational practice and social protection of children, pre-revolutionary research (V. O. Klyuchevsky, V. I. Guerrier, A. I. Herzen, etc.) as well as late ones (L. V. Badya, M. V. Poddubny, M. V. Firsov, T. S. Dorokhova, Z. I. Lavrentieva) were used.

The research method is the analysis of archival materials based on public organizations, reports, memos, and resolutions. In conclusion the author infers about the use of advanced pedagogical experience in the work of child welfare institutions in the first quarter of the 19th century which can be used in our days.

*Keywords:* social institutions, child welfare institutions, social pedagogy, social protection of children, orphans, education.

### References

1. Report notes of the sub. Department of legal protection of children on the state of orphanages. GANO F.D., 1959, inventory 1, case 12. (In Russ.)
2. Documents (plan, act, statements, correspondence) on the construction of a chapel at the orphanage Nursery in Novonikolaevsk. GANO F.D., 97, inventory 1, case 176. (In Russ.)
3. Service records of clergy with their families and churchwardens and information about widows and orphans under the jurisdiction of the Church. GANO F.D., 159, inventory 1, case 113a. (In Russ.)
4. Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., Tishkov, V. A. The concept of spiritual and moral development and education of a Russian citizen's personality [online]. Available at: <http://gigabaza.ru/doc/73866.html> (accessed 01.10.2020). (In Russ.)
5. Karapunina, A. V., 2014. Social, legal and economic status of a social institution. Omsk scientific bulletin, 5 (132), pp. 67–69. (In Russ.)
6. Lavrentieva, Z. I., 2015. Formation of socio-cultural traditions of upbringing children in orphanages in Novosibirsk. "In the hope of glory and good...": historical faculty of NSPU in the educational, research and socio-cultural space of Russia: materials of the all-Russian scientific and practical conference dedicated to the 80th anniversary of NSPU and the historical faculty (Institute of history, Humanities and social education). Ed. by V. A. Zverev. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., pp. 393–399. (In Russ.)
7. Lavrentieva, Z. I., 2015. Socio-cultural guidelines for raising children in orphanages in Siberia. Functions of upbringing and education in conditions of the accelerated socialization of the personality in the modern society. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CIII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, June 18 – June 24, 2015). International Academy of Science and Higher Education; Organizing Committee: T. Morgan (Chairman), B. Zhytnigor, S. Godvint. A. Tim. London: IASHE Publ., pp. 17–20. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Popova, D. G., 2013. Child's social institutions: civil aspect: monograph. Kemerovo, 140 p. (In Russ.)
9. Firsov, M. V., Moroz, M. V., Khodarina, E. V., 2016. Modernist discourses of the theory of knowledge of social work of the XX century. Bulletin of Tver state University. Series: Pedagogy and psychology, 3, pp. 198–207. (In Russ.)
10. Tsygankov, D. A., 2015. Philanthropists and philanthropy in the life of V. I. Guerrier. Annual theological conference of the Orthodox St. Tikhon's humanitarian University, 25, pp. 230–233. (In Russ.)
11. Black, M., 1963. Philosophy in America. New York: University Press Publ., 356 p. (In Eng.)
12. Turner J. H., Beeghley L., Powers Ch. H., 2000. The emergence of sociological theory. Teaching Sociology, 28(4), p. 406 (In Eng.)

*Submitted 08.09.2020*

DOI 10.15293/1813-4718.2101.10

УДК 37(73)+37(592.3)+004

## ***Петрищев Владимир Иннокентьевич***

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры языковой подготовки № 7, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, vpetrichchev@hotmail.com, ORCID 0000-0002-5698-3187, Санкт-Петербург*

## ***Грасс Татьяна Петровна***

*Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры № 17 «Экономика», Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, tprgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, Санкт-Петербург*

## ***Маиуков Матвей Александрович***

*Аспирант Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Красноярск*

## **ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В США И СИНГАПУРЕ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Введение. В статье впервые дается подробная сравнительная характеристика влияния цифровых технологий на конкурентоспособность и профессиональное образование обучающихся в экономически развитых США и Сингапуре. Актуальность данной темы определяется ее сравнительно малой изученностью в отечественной педагогике, включая компаративную педагогику.

Цель статьи: выявить и охарактеризовать влияние цифровых технологий на конкурентоспособность и профессиональное образование обучающихся в экономически развитых США и Сингапуре.

Методология и методы исследования. Анализ научной литературы, инициатив и проектов в двух исследуемых странах в сфере внедрения цифровой технологий в практику профессионального образования показал целесообразность внедрения новых технологий и форм организации обучения.

Результаты исследования. В статье подчеркивается, что начало 2020 года из-за Covid-19 коренным образом изменило привычную модель поведения обучающихся и их практическую деятельность в каждой стране.

Заключение. Исследование влияния внедрения цифровых технологий в профессиональное образование обучающихся в США и Сингапуре имеет важное, не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку способствует конкурентоспособности выпускников образовательных организаций.

*Ключевые слова:* конкурентоспособность; цифровые технологии; профессиональное образование; обучающиеся; школа; пандемия.

**Введение. Постановка проблемы.** Современное общество многих стран мира, основанное на рыночных отношениях, стремится создать среду с широким ис-

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-013-00141А.

пользованием информационных технологий, предъявляет высокие требования к выпускникам школ, которые должны быть готовы реалистично оценивать уровень своих способностей и социальных навыков, делать осознанный выбор своей будущей профессии, грамотно выстраивать коммуникацию с социальными институтами и работодателями.

Эдмонд Гэйбл, президент «The Natoma Group» (Oakland, California), консультант по развитию в области информационно-коммуникационных технологий, их применения и цифровой трансформации в образовании считает, что «цифровые решения», помогающие развивать школу, берут свое начало и из проблематики внедрения информационно-коммуникационных технологий, и из еще более ранней проблематики применения технических средств обучения в школе. В каком-то смысле это одна линия технологического прогресса школы [4].

Быстрые темпы развития экономики, применение новых информационных технологий, более сложная организация труда человека, необходимость умения быстро переориентироваться на рынке труда и потери работы потребовали от выпускников школ поддержания собственной конкурентоспособности и мобильности в трудоустройстве [3].

В утвержденном Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» указано, что одной из ключевых задач в образовательной области является то, что стране нужны высококвалифицированные кадры, обладающие высоким уровнем профессиональной компетенции и конкурентоспособности [1].

**Целью статьи** является выявление влияния цифровых технологий на конкурентоспособность и профессиональное образование обучающихся в таких экономически развитых странах, как США и Сингапур.

**Обзор научной литературы по проблеме.** В научной литературе представлены различные определения конкурентоспособности личности (В. И. Андреев, Н. Н. Александров, В. Д. Козлов, Д. В. Крючков, Л. А. Емельянова, С. А. Петрович, Г. К. Максимов, Л. М. Митина, В. И. Шаповалова, С. А. Хазова, А. Л. Церковский и др.).

Отдельные аспекты проблемы влияния цифровых технологий на конкурентоспособность и профессиональное образование обучающихся в течение ряда лет рассматривались в работах отечественных исследователей (Т. П. Грасс, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, П. С. Ломаско и др.).

Влияние цифровых технологий на конкурентоспособность и профессиональное образование обучающихся изучали такие зарубежные ученые, как V. Allan, T. Baker, A. Braun, A. Marz и др.

По мнению О. А. Ключевой, конкурентоспособность – это процесс управления преимуществами. Анализ природы конкуренции в социальных науках подтверждает тот факт, что конкурентоспособность личности указывает на потенциал соперничества, для борьбы за огромные выгоды и преимущества в определенной области; такие преимущества обеспечивают выживание человека в контексте социальной борьбы [8].

Согласно современным представлениям, конкурентоспособность – это процесс, используемый хозяйствующим субъектом для управления конкурентными преимуществами, то есть процедурами, обеспечивающими доминирование над конкурентами [6].

Исследования показывают, что на формирование конкурентоспособности личности в профессиональной деятельности во многом влияют цифровые технологии, способствующие профессиональной ориентации выпускника в конкретном виде профессиональной деятельности как компонента его конкурентоспособности.

Не случайно современное общество многих стран мира, основанное на рыночных отношениях и широком использовании информационных технологий, предъявляет высокие требования к выпускникам школ, которые должны быть готовы реалистично оценивать уровень своих способностей и социальных навыков, сделать осознанный выбор своей будущей профессии, грамотно выстраивать коммуникацию с социальными институтами.

Остановимся на анализе профессионального роста выпускников школ в США с позиции их конкурентной подготовки. На основе анализа научной литературы, инициатив и проектов нами было выявлено, что совершенствование профессиональных навыков всегда рассматривалось американцами как путь к успеху и профессиональному продвижению.

Следует признать, что в этой стране, так же как и во многих других странах существует дефицит квалифицированных рабочих кадров. При этом в 2020 г. свыше 7,7 % молодежи в возрасте от 16 до 24 лет были безработными, что вдвое превышало уровень безработицы, который по стране составлял в 3,3 %.

#### **Методология и методы исследования.**

Анализ научной литературы, инициатив и проектов в двух исследуемых странах в сфере внедрения цифровой технологий в практику профессионального образования показал целесообразность внедрения новых технологий и форм организации обучения.

**Результаты исследования.** В США притягательность образования обусловлена, прежде всего, его экономической значимостью. В «обществе знаний» уровень образования тем более становится ключевым фактором востребованности рабочей силы и размеров оплаты труда, о чем говорят устойчивые тенденции в этой сфере.

Американцы Дж. Броуди, Дж. Джин и Дж. Уэзерс рассматривают профессиональную социализацию как процесс раз-

вития ролевого самосознания с ценностями, нормами и символами, которые могут охватывать многие организации в пределах или в нескольких областях. Этот тип социализации способствует приобретению навыков, знаний и установок, необходимых для выполнения обязанностей этой роли [5].

Исследователи В. И. Баймурзина, Р. М. Салимова и А. Т. Ахметова, ссылаясь на зарубежных авторов по вопросам овладения профессией, связанной с конкурентоспособностью личности, отмечают, что в теории управления придерживаются толкования карьеры как результата осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанной с должностным или профессиональным ростом [2].

Акцент на понимании термина «карьер» в американском менталитете способствовал тому, что прежнее название программы профессионально-технического образования было заменено на программу «Карьерное и техническое образование / Career and technical education (СТЕ)», которая реализуется во многих школах США. Суть ее заключается в том, что до окончания полной средней школы обучающийся должен приобрести опыт работы по какой-то одной или нескольким рабочим специальностям с получением соответствующего сертификата, который признается работодателем, чтобы в случае необходимости выпускник мог бы работать по приобретенной им рабочей профессии, не пополняя ряды безработных. Данная программа состоит из 16 кластеров, т. е. специальностей, среди которых: бизнес, IT-технологии, сельское хозяйство и природные ресурсы, сестринское дело, архитектура и строительство, логистика, аудиовизуальные технологии и прочее. Обучение в течение нескольких лет по этим специальностям всегда было практико-ориентированным. Обучающиеся на рабочих местах знакомились с оборудованием, технологиями и т. д. Теперь, когда



обучающиеся не имеют прямого доступа к оборудованию, педагоги и сами старшеклассники столкнулись с необходимостью дистанционно без практической производственной деятельности обучать их различным рабочим профессиям, например, сварке без реального оборудования или косметологии, не прикасаясь к волосам и т. п. [7].

Удивительно то, что в новых условиях, связанных с пандемией, эти программы не потеряли свою привлекательность и эффективность, поскольку они реализовываются с помощью симуляторов (ИКТ и цифровых технологий). Согласно данным Управления карьеры, технического образования и образования взрослых Министерства образования США, чуть более 7,4 млн школьников активно участвуют в данной программе, выбрав по крайней мере одну специальность из 16 кластеров, но из этих 7,4 млн обучающихся 41,1 % (примерно 3 млн) являются теми участниками, которые проходят обучение по трем или более специальностям в рамках этой программы.

Следует отметить, что некоторые школы в США, не зная заранее о появлении пандемии в 2020 г., уже тогда работали на опережение, создавая свои тренажеры, на которых школьная молодежь могла работать с любого места, включая дом. Так, еще в 2013 году за 7 лет до пандемии в одной из образовательных школ Западной Вирджинии впервые в масштабах данного штата была продемонстрирована модель рабочего места, т. е. своеобразный тренажер, на котором можно было отрабатывать практические рабочие навыки. В 2020 г. подобная модель распространилась не только в этом штате, но и по всей стране, когда все школы были закрыты из-за Covid-19. Тренажер «Модель рабочего места» позволяет обучающимся приобретать трудовые навыки по выбранным кластерам (специальностям) так же успешно, как если бы они работали на реальном рабочем месте. Позднее по-

явилось множество моделей рабочих мест, связанных с различными специальностями.

Одним из примеров может служить тренажер «Школьное предприятие» для старшеклассников, выбравших на программе СТЕ кластер «Бизнес». Старшеклассники занимаются продажей и производством товаров или предоставлением услуг. Педагоги помогают консультациями онлайн по созданию пакета данного предприятия, включая бизнес-план и прочее. Обучающимся предоставляется небольшой начальный капитал, после запуска предприятия они сами начинают создавать продукты, занимаются маркетингом товаров, управляют финансами, осуществляют планирование и оплату труда сотрудников. Такое смоделированное рабочее место помогает школьникам приобретать практический опыт работы, обучаясь на программе СТЕ. С помощью виртуального рабочего места обучающиеся учатся выполнять реальные производственные процессы, связанные с работой мини-предприятия (например, школьного магазина и т. п.). Реально занимаясь коммерческой деятельностью, 70 % финансовых средств от всех продаж с бизнеса обучающиеся оставляют у себя, а оставшиеся 30 % средств идут на покрытие расходов школы. Такая предпринимательская программа тесно интегрирована в учебную школьную программу по маркетингу и предпринимательству. Ценность подобной работы заключается в том, что, хотя обучение бизнесу старшеклассников проходит онлайн, современные цифровые технологии позволяют в реальном режиме осуществлять практические и финансовые операции. Сами обучающиеся несут ответственность за свои действия и результаты своей работы. Время от времени в команде обучающихся происходит ротация: они меняются должностями, чтобы понять весь производственный цикл. Получается, что смоделированное рабочее место представляет собой учебную мини-лабораторию онлайн, которую практически нельзя отли-

чить от реального рабочего места.

Американские исследователи R. Merton, Reade G., & Kendall справедливо отмечают, что процессы профессиональной социализации включают в себя как непосредственное изучение технических знаний и навыков, так и «косвенное обучение, при котором установки, ценности и модели поведения приобретаются как побочные продукты без контакта с инструкторами и сверстниками» [9], что, как мы видим, происходит на самом деле в школе при реализации этой программы онлайн.

По словам Т. Тзе, многие азиатские страны, включая Сингапур, придают огромное значение конкурентоспособности не только личности индивида, но и экономики страны в целом. Модернизация системы образования Сингапура в 90-х гг. прошлого века позволила сделать первые шаги в направлении подготовки школы к жизни в условиях экономики знаний. Тогда впервые в учебные планы средних школ и колледжей был введен предмет «Компьютерные науки». В ходе занятий преподаватели учили школьников использовать компьютер и рассказывали о важности активного применения технологий для развития экономики страны.

Последующие шаги в направлении цифровизации Министерства образования Сингапура были в формате «Генеральных планов» с конкретными целями и задачами по внедрению технологий в образовательный процесс. Основным направлением являлась разработка нового для XXI в. набора компетенций.

С 2015 г. в сингапурском образовании основной акцент делается на «креативное обучение», т. е. сами педагоги выступают дизайнерами образовательной среды, выстраивают занятия с использованием новых технологий, что позволяет делать учебный процесс более персонализированным, а школьники получают возможность учиться в любом месте и в любое время.

До 2020 г. и до появления пандемии те-

оретические дисциплины преподавались с использованием традиционных методов, а практические занятия проводились в обычных учебных помещениях образовательной организации или в гостинице, ресторане или авиационном ангаре, где обучающиеся проходили практику, учились обращаться с реальными клиентами, оборудованием и рабочими ситуациями. При этом некоторые преподаватели пытались включать ситуативное обучение на своих занятиях, чтобы понять какую роль приобретает та или иная ситуация при освоении того или иного предмета. Но они столкнулись с рядом трудностей, связанных с соображениями безопасности, поскольку судостроительное оборудование или работающие авиационные двигатели объемные и тяжелые и есть риск травм при проведении масштабных мероприятий.

Министерство поощряет применение цифровых технологий для эффективной практики обучающихся [4].

Для работы с объемными проектами на учебных занятиях была разработана новая технология 3D-виртуальной реальности и 3D-дополненной реальности, представляющая собой трехмерную систему виртуальной реальной визуализации (iCube), т. е. инновационную многостороннюю среду с изображением и звуком. Обучающиеся взаимодействуют с реальной трехмерной средой, используя устройства отслеживания движения и встроенные в систему возможности совместной работы для обсуждения и изучения решений. Например, обучающиеся на курсе «Морских технологий» (в Институте технического образования), куда поступают выпускники школ, выбравшие технический профиль, используют данную технологию iCube при отработке своих навыков на смоделированной платформе нефтяной вышки. Используя эти ИКТ, обучающиеся могут безопасно тренироваться в неблагоприятных погодных условиях, таких как проливной дождь и сильный ветер, и учиться реагировать

на различные условия окружающей среды и связанные с ними опасные факторы на работе.

**Заключение.** Исследование влияния внедрения цифровых технологий в профессиональное образование обучающихся в США и Сингапуре имеет важное не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку способствует повышению конкурентоспособности выпускников образовательных организаций.

Появление новых цифровых технологий 3D-виртуальной реальности помогает создавать эффективные тренажеры «Рабочее место», которые стали широко применяться в образовательных учреждениях с целью практического обучения школьников без непосредственного контакта с обучающимися и преподавателями. Каждая из стран применяет свои технологии с учетом менталитета обучающихся и современных технологических достижений.

### Библиографический список

1. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года* [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. N 204. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 12.12.2020).

2. *Баймурзина В. И., Салимова Р. М., Ахметова А. Т.* Взаимосвязь понятий «личность» и «карьерная ориентация» в формировании конкурентоспособности студентов вуза // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 10. – С. 219–225.

3. *Грасс Т. П., Петрищев В. И., Слесарев В. Г.* Влияние профессиональной ориентации старшеклассников на формирование экономической культуры в России и США: сравнительный анализ // Человек и образование. – 2019. – № 3 (60). – С. 125–126.

4. *Гэйбл Э.* Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации образова-

ния. – М.: НИУ ВШЭ, 2019 (Современная аналитика образования).

5. *Brody Judy, Vissa Jeanne, & Weathers John* School Leader Professional Socialization // Journal of Research on Leadership Education. – 2010. – Vol. 5, no. 14. – P. 6.

6. *Fatkhutdinov, R. A.* Managing an organization's competitiveness. – Moscow: Eksmo. 2004. – 544 с.

7. *Hayhurst Chris* How Do Teachers Make Hands-On Classes Work Online? With Tech and Innovation. – URL: [edtechmagazine.com](http://edtechmagazine.com) (дата обращения: 7.10.2020).

8. *Klyueva O. A.* Competitiveness of personality as a psychological phenomenon. The content of the construct and its typology // Psychology in Russia: State of the Art. – 2016. – Vol. 9, Iss. 2. – P. 151–166.

9. *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education* / ed. Merton R., Reader G., Kendall P. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957. – 360 p.

*Поступила в редакцию 25.12.2020*

***Petrishchev Vladimir Innokentievich***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department No. 7 Language training, St. Petersburg State University of Civil Aviation, vpetrishchev2019@mail.ru, ORCID 0000-0002-5698-3187, St. Petersburg*

***Grass Tatiana Petrovna***

*Dr. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of Department No. 17 Economics, St. Petersburg State University of Civil Aviation, tpgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, St. Petersburg*

***Mashukov Matvey Aleksandrovich***

*Postgraduate student, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva, Krasnoyarsk*

**IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES  
ON THE COMPETITIVENESS AND PROFESSIONAL EDUCATION  
OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE USA AND SINGAPORE<sup>1</sup>**

*Abstract.* Introduction. The relevance of this problem lies in its insufficient study in comparative pedagogy. Modern society in many countries of the world, based on market relations, seeks to create an environment with the widespread use of information technologies, makes high demands on school graduates who must be ready to realistically assess the level of their abilities and social skills, make an informed choice of their future profession, and competently build communication with social institutions and employers.

The purpose of the article is to identify and characterize the impact of digital technologies on the competitiveness and vocational education of high school students in the economically developed countries, such as USA and Singapore.

Research methodology and methods. Analysis of scientific literature, initiatives and projects in the two studied countries in the field of introducing digital technologies into the practice of vocational education showed the feasibility of introducing new technologies and forms of organizing training.

Research results. The article emphasizes that the emergence of new digital technologies and the pandemic in early 2020 have fundamentally changed the usual patterns of behavior and practice in every country. In the United States, in 2020, due to Covid-19, the “Workplace” simulator model has become widespread, allowing high school students to acquire work skills in selected clusters (specialties) as successfully as if they worked in a real workplace, and in Singapore new technology of 3D virtual reality contributed to the acquisition of professional competencies by high school students and to increase their competitiveness.

Conclusion. The study of the impact of the introduction of digital technologies in the professional education of students in the United States and Singapore is of important, not only theoretical, but also practical value, since it contributes to the competitiveness of graduates of educational organizations.

*Keywords:* competitiveness, digital technologies, vocational education, high school students, school, pandemic.

**References**

1. Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 N 204 “On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024” (In Russ.)
2. Baymurzina, V. I., Salimova, R. M., Akhmetova, A. T., 2020. Interrelation of the concepts “personality” and “career orientation” in

---

<sup>1</sup> The publication was prepared within the framework of the RFBR-supported research project No. 20-013-00141A

- the formation of competitiveness of university students. *Modern pedagogical education*, 10, pp. 219–225. (In Russ.)
3. Grass, T. P., Petrishchev, V. I., Slesarev, V. G., 2019. The influence of vocational guidance of high school students on the formation of economic culture in Russia and the United States: a comparative analysis. *Man and Education*, 3 (60), pp. 125–126 (In Russ.)
4. Digital transformation of school education. International experience, trends, global recommendations. *Modern education analytics*, 2019, 2 (23), pp. 37–45 (In Russ.)
5. Brody, Judy, Vissa, Jeanne, & Weathers John, 2010. School leader professional socialization. *Journal of Research on Leadership Education*, 5, 14, p. 6. (In Eng.).
6. Fatkhutdinov, R. A., 2004. *Managing an organization's competitiveness*. Moscow: Eksmo Publ., 544 p. (In Eng).
7. Hayhurst, Chris., 2020. How Do Teachers Make Hands-On Classes Work Online? With Tech and Innovation. Available at: [edtechmagazine.com](http://edtechmagazine.com) (accessed: 7.10.2020). (In Eng).
8. Klyueva, O. A. 2016. Competitiveness of personality as a psychological phenomenon. The content of the construct and its typology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9, 2 (In Eng).
9. Merton, R., Reader, G., & Kendall, P., eds., 1957. *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge, MA: Harvard University Press Publ., 360 p. (In Eng).

*Submitted 25.12.2020*

DOI 10.15293/1813-4718.2101.11

УДК 376.3+378

## **Красавина Юлия Витальевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык», Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, juliadatask@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9250-7631, Ижевск*

## **Пономаренко Екатерина Петровна**

*Старший преподаватель кафедры «Английский язык», Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, catper@mail.ru, ORCID 0000-0002-8764-8998, Ижевск*

## **Жуйкова Ольга Викторовна**

*Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Инженерная графика, профессиональная педагогика и технология рекламы», Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, zhuykovaolga2012@mail.ru, ORCID 0000-0002-0609-0217, Ижевск*

## **Серебрякова Юлия Вадимовна**

*Кандидат культурологии, заведующий кафедрой гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин, Ижевский юридический институт, филиал ВГУЮ (РПА Минюста России), julia\_serebro@mail.ru, ORCID 0000-0003-2229-8963, Ижевск*

## **АДАПТАЦИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ СТУДЕНТОВ<sup>1</sup>**

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье рассматривается проблема адаптации учебных материалов для обучения глухих и слабослышащих студентов.

Цель статьи – выявить и обосновать особенности разработки и адаптации видеоматериалов для обучения студентов с нарушением слуха в процессе аудиторной и внеаудиторной работы.

Методология. Исследование проводилось на базе Центра инклюзивного обучения ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, в эксперименте принимали участие 11 студентов с нарушениями слуха первого и второго курсов, обучающиеся по специальности «Технология машиностроения». Участникам эксперимента были предложены короткие обучающие видеоматериалы социокультурной тематики одинаковой сложности, при этом одна часть видеоматериалов была продублирована субтитрами, вторая – переводом на жестовый язык. В первой части эксперимента участников попросили в свободной форме изложить краткую суть материала, представленного в видео. Во второй части эксперимента участникам было предложено ответить на тестовые вопросы по содержанию видеоматериалов, касающихся некоторых деталей изложенного материала. В заключение студентам было предложено ответить на вопросы о предпочтениях по дубляжу видеоматериалов и о причинах своего выбора.

Результаты и обсуждение. Результаты, полученные в ходе этого эксперимента, указывают на предпочтительное использование субтитров при адаптации видеоматериалов для глухих и слабослышащих студентов. Однако при появлении в видео сложных абстрактных

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках исследования по гранту РФФИ 19-013- 00701 «Исследование особенностей восприятия и обработки информации студентами с нарушением слуха в зависимости от вида ее носителя».



понятий, субтитры никак не облегчают их понимание. В связи с этим при разработке электронных ресурсов, включающих видеоматериалы, можно предусмотреть комбинированное использование жестового дубляжа и субтитров.

*Ключевые слова:* адаптация видеоматериалов; обучение студентов с нарушениями слуха; инклюзивное обучение; жестовый язык; субтитры.

**Введение. Постановка проблемы.** Видеоматериалы сегодня являются одним из самых широко используемых средств обучения в образовательном процессе, как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Это важный компонент в структуре онлайн-курсов и эффективное средство для самостоятельного изучения нового материала. Однако при обучении глухих и слабослышащих студентов, в связи со сниженной способностью (или полной неспособностью) их слухового анализатора обнаруживать и воспринимать звуки, использование учебных видеоматериалов становится невозможным без надлежащей адаптации. Традиционное решение этой проблемы – замещение канала восприятия информации со слухового на визуальный, то есть использование дубляжа для передачи информации, содержащейся в видео, – с применением субтитров, либо жестового языка. Таким образом, при создании дистанционных курсов для глухих и слабослышащих студентов перед разработчиками возникает необходимость в обоснованном выборе одной из двух данных альтернатив. Целью данной статьи является выявление и обоснование особенностей разработки и адаптации видеоматериалов для эффективного обучения студентов с нарушением слуха.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Традиционными вариантами дубляжа видеоматериалов для людей с нарушениями слуха являются создание текстовых субтитров и сурдоперевод. Технически наложение текстовых субтитров проще и быстрее для исполнения, так как не требует участия сурдопереводчика и может быть выполнено при помощи стандартных программ. Возможно, именно по этой причине данный способ чаще всего используется

в средствах массовой информации, кроме того, контрольные цифры «произведенных и транслированных субтитров для субтитрирования телевизионных программ» законодательно рекомендованы для общероссийских обязательных общедоступных каналов Государственной программой Российской Федерации «Доступная среда» [8]. Однако практикующие переводчики и исследователи говорят о необходимости адаптации текстового материала для людей с нарушением слуха [1; 5]. В частности, рекомендуется рассмотреть лексические и грамматические трансформации, избегать метафор, пословиц, поговорок, фразеологизмов, использовать короткие и легко читаемые фразы, анализировать порядок слов в предложении [1].

С другой стороны, многие исследователи высказывают мнение о том, что русский язык для многих глухих и слабослышащих людей является вторым языком после русского жестового языка, и они не владеют им в совершенстве, в то время как русский жестовый язык – основное средство межличностного общения [3], другими словами – их родной язык. Исторически, использование русского жестового языка в обучении является спорным вопросом в российской системе образования [3], однако работы авторитетных исследователей подчеркивают необходимость билингвального обучения с использованием жестовой речи [2; 3]. Доказательствами эффективности такого подхода могут послужить некоторые зарубежные исследования, которые показывают, что такое обучение улучшает письменную речь, понимание текста, расширяет кругозор и положительно влияет на результативность обучения [10; 11]. Однако требуется большее количество исследований

для получения более четкого представления об использовании жестовой речи в образовательном процессе, в том числе для создания обучающих электронных ресурсов.

**Методология и методы исследования.** Исследование проводилось на базе Центра инклюзивного обучения ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, в эксперименте принимали участие 11 студентов с нарушениями слуха (из них 6 глухих и 5 слабослышащих) первого и второго курсов, обучающиеся по специальности «Технология машиностроения». Все студенты, участвовавшие в эксперименте, владели русским жестовым языком и русским языком. Следует уточнить, что процесс обучения в ИжГТУ имени М. Т. Калашникова проходит с участием сурдопереводчиков, которые дублируют речь преподавателя и обеспечивают взаимодействие с обучающимися.

Участникам эксперимента были предложены короткие обучающие видеоматериалы социокультурной тематики, подобранные так, чтобы сложность материала была примерно одинаковой. Сложность материала в видео оценивалась с использованием следующих параметров: количество фактов (событий), использование имен соб-

ственных, длительность видео и другие. Одна часть видеоматериалов была продублирована субтитрами, вторая – переводом на жестовый язык<sup>1</sup>.

В первой части эксперимента участники сразу после просмотра попросили в свободной форме изложить краткую суть материала, представленного в видео. Ответы оценивались следующим образом: за каждый изложенный факт назначался 1 балл, дополнительные баллы начислялись за правильную последовательность изложения. Во второй части эксперимента участникам после просмотра было предложено ответить на тестовые вопросы с заданными вариантами ответов, касающихся некоторых деталей изложенного материала (даты, имена собственные, уточняющие вопросы). За правильный ответ начислялось 2 балла, за частично правильный – 1 балл, за неправильный ответ – 0 баллов. В заключение студентам было предложено ответить на вопросы о предпочтениях по дублированию видеоматериалов и о причинах своего выбора.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты, полученные в эксперименте, приведены в таблице.

*Таблица*

**Средний балл за выполнение предложенных заданий по содержанию видео**

Восприятие содержания, средний балл		Восприятие деталей, средний балл	
Видео с использованием субтитров	Видео с использованием сурдоперевода	Видео с использованием субтитров	Видео с использованием сурдоперевода
1,72	0,36	10,36	4,45

Анализ полученных данных (t-критерий Стьюдента) показал, что разница между полученными результатами по использованию разных видов дублирования является статистически значимой. Таким образом, результаты, полученные в ходе данного эксперимента, указывают на предпочтительное использование субтитров при

адаптации видеоматериалов для глухих и слабослышащих студентов. Это подтверждают и ответы студентов о предпочтениях при анкетировании и беседе (91 % предпочитает дублирование с использованием субтитров). Однако при анализе ответов в анкетах студентов был выявлен момент, требующий дальнейшего

<sup>1</sup> Примеры использованных материалов можно увидеть по ссылке [https://yadi.sk/d/r30jEVj1k\\_Z5iA?w=1](https://yadi.sk/d/r30jEVj1k_Z5iA?w=1)

изучения. Некоторые студенты высказали мнение о том, что если речь идет о видео, насыщенном сложными абстрактными понятиями, они хотели бы, чтобы эти понятия были объяснены переводчиком жестового языка, а не просто продублированы текстом. Данные результаты следует проанализировать и принять во внимание при разработке электронных ресурсов с использованием видеоматериалов.

Основные факторы, объясняющие преимущество использования субтитров в видеоматериалах, можно разделить на внешние и внутренние, связанные с восприятием.

Первая категория включает в себя такие факторы, как:

- существование нескольких «диалектов» русского жестового языка (так, например, жесты, которые используют студенты из Башкирии, отличаются от тех, которые используют студенты из Удмуртии);

- разная степень владения жестовым языком (как правило, слабослышащие студенты с поздней потерей слуха, владеют им в меньшей степени);

- технические проблемы (не всегда возможно состыковать видеоряд и жестовый перевод).

Что касается внутренних факторов, то они связаны с восприятием разных видов информации с точки зрения когнитивной психологии. Большинство студентов говорили о том, что они не успевают одновременно следить и соотносить изображение на экране и жестовый перевод. Разницу в скорости восприятия и обработки текстовых субтитров и сурдоперевода можно объяснить важными различиями между жестовым языком и русским языком (в данном случае, письменным).

Изучением процесса чтения и обработки текстовой информации занимались многие психологи-исследователи [9; 12; 13; 14]. Один из авторитетных подходов был предложен Мейером и др. [12]. Процесс чтения здесь рассматривается как несколько эта-

пов, первый этап – это операция восприятия и кодирования символов, во время которой создается внутренняя репрезентация. После кодирования следует проверка последовательности букв с использованием лексической памяти (есть ли данный элемент среди запомненных ранее), и по результату сопоставления принимается решение [7]. Этот подход согласуется с гипотезой прототипного сравнения, которая объясняет способность человека идентифицировать и обрабатывать зрительные паттерны [7]. Согласно этой гипотезе, в памяти хранится своеобразная абстракция зрительных паттернов, которая позволяет распознавать их остальные модификации. Например, может быть сформирован прототип идеальной буквы и остальные буквы будут сравниваться с ним для принятия решения о совпадении. Если предположить, что распознавание жестов происходит по той же схеме, то, возможно, обработка калькирующей жестовой речи занимает больше времени в связи с трехмерной природой жестов, которые являются лексическими единицами жестового языка. Жесты можно разделить на компоненты, которые включают конфигурацию руки, место артикуляции жеста, движение, ориентацию ладони [6]. В свою очередь, каждый из этих компонентов имеет ряд признаков, которые необходимо идентифицировать и обработать, что возможно, занимает больше времени, чем обработка букв и слов, и является причиной того, что текстовые субтитры на видео воспринимаются быстрее. Кроме того, хотя некоторые жесты являются иконическими, и тем самым более легкими для восприятия, именно они нехарактерны для калькирующей жестовой речи, которая дублирует обучающие видео и часто включает абстрактные понятия и слова, имеющие переносный смысл.

Проблема усвоения абстрактных понятий – одна из самых распространенных в обучении глухих и слабослышащих студентов. Из практического опыта обучения

студентов с нарушениями слуха, отдельное объяснение новых и абстрактных терминов сурдопереводчиком способствует их успешному пониманию. Простые жесты, которые подбирает переводчик, основаны на имеющемся лексическом жестовом запасе студентов и понятны им. Учитывая это, при создании электронных ресурсов по дисциплинам общетехнического и гуманитарного цикла, содержащих видеоматериалы, можно предложить разработку отдельных видео с сурдопереводом, объясняющих основные термины по теме. Последующие видеоматериалы, содержащие основную информацию по теме, предлагается дублировать текстовыми субтитрами, принимая во внимание рекомендации по их адаптации.

**Заключение.** Проблема дубляжа видеоматериалов для людей с нарушением слуха особенно актуальна для сферы обучения и образования. Согласно опросу, проведенному в ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, только 3 % опрошенных

студентов с нарушениями слуха имеют опыт прохождения каких-либо онлайн-курсов, кроме университетских. Это гораздо меньше количества студентов с нормой здоровья (52 %) [4]. Большая разница также выявлена в просмотре образовательных видео, подписке на образовательные ресурсы и участии в онлайн-вебинарах. Студенты с нарушениями слуха не могут использовать образовательный потенциал сети в достаточной мере, в том числе, и из-за несоответствия образовательных ресурсов их особенностям восприятия. Данное исследование направлено на повышение эффективности разработки электронных ресурсов, в том числе онлайн-курсов, с использованием видеоматериалов. Учитывая современные тенденции в обучении глухих и слабослышащих студентов, а также результаты приведенного эксперимента, именно комбинированное использование жестового дубляжа и субтитров может стать перспективным в этом направлении.

#### Библиографический список

1. *Борцевский И.* Особенности создания субтитров для зрителей с нарушением слуха [Электронный ресурс] // ResearchGate. – 2016. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/320546766\\_Subtitling\\_for\\_Deaf\\_and\\_Hard-of-Hearing\\_Viewers](https://www.researchgate.net/publication/320546766_Subtitling_for_Deaf_and_Hard-of-Hearing_Viewers) (дата обращения: 15.12.2020).
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
3. *Зайцева Г. Л.* Диалог с Л. С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики // Культурно-историческая психология. – 2006. – Т. 2, № 3. – С. 21–27.
4. *Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П., Жуйкова О. В., Серебрякова Ю. В.* Особенности использования информационно-коммуникационных технологий для обучения глухими и слабослышащими студентами технического вуза // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 12 (41). – С. 114–119.
5. *Кучкина С. А.* Особенности создания субтитров для людей с нарушениями слуха // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей VII Международной научной конференции молодых ученых (9 февраля 2018 г.): в 2 ч. Ч. 1: Современные лингвистические исследования. – Екатеринбург: УМЦ-УПИ, 2018. – С. 15–19.
6. *Кюсева М. В.* Признаковая лексика в русском жестовом языке в типологической перспективе [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2017. – № 3. – С. 97–114. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priznakovaya-leksika-v-russkom-zhestovom-yazyke-v-tipologicheskoy-perspektive> (дата обращения: 15.12.2020).
7. *Солсо Р.* Когнитивная психология. 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с.
8. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»:* Постановление Правительства Российской Федерации от 27.07.2018 № 1587-ПП.

ской Федерации от 29.03.2019 № 363. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/001201904080016?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 12.12.2020).

9. *Estes W. K.* The structure of human memory in *Encyclopedia Britannica: Yearbook of science and the future*. – Chicago: University of Chicago Press, 1977.

10. *Heiling K.* The Development of Deaf Children. – Hamburg, 1995.

11. *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark* / ed. W. Lewis. – Copenhagen, 1995.

12. *Meyer D. E., Schvaneveldt R. W., Ruddy M. G.* Loci of contextual effects on visual word recognition // P.M. A. Rabbit, S. S. Dornie (Eds) *Attention and performance V*. – London: Academic Press, 1974.

13. *Norton D., Stark L.* Eye movements and visual perception // *Scientific American*. – 1971. – P. 34–43

14. *Rayner K.* Eye movements in reading. Recent developments // *Current Directions in Psychological Science*. – 1993. – № 2. – P. 81–85.

*Поступила в редакцию 18.12.2020*

### ***Krasavina Yuliya Vitalevna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. at the Department of Vocational Pedagogy, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, juliadamask@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9250-7631, Izhevsk*

### ***Ponomarenko Ekaterina Petrovna***

*Senior Lecturer the Department of English language, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, catper@mail.ru, ORCID 0000-0002-8764-8998, Izhevsk*

### ***Zhuykova Olga Victorovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Engineering Graphics, Vocational Pedagogy and Advertising Technology, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, zhuykovaolga2012@mail.ru, ORCID 0000-0002-0609-0217, Izhevsk*

### ***Serebryakova Yuliya Vadimovna***

*Cand. Sci. (Cultur), Assoc. Prof. Head of the Department of Humanities, SocioEconomic and Natural Sciences, Izhevsk Law Institute – the branch of The All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia), julia\_srebro@mail.ru, ORCID 0000-0003-2229-8963, Izhevsk*

## **ADAPTATION OF VIDEO MATERIALS FOR TEACHING DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS<sup>1</sup>**

*Abstract.* Problem and aim. The paper deals with the problem of adapting educational video materials for teaching deaf and hard-of-hearing students.

The paper is aimed at identifying and justifying the theoretical bases for adaptation of video materials for teaching students with hearing impairment both during in-class learning and self-study.

*Methodology.* The study was conducted at the Centre for inclusive education of Kalashnikov Izhevsk State Technical University, the experiment involved 11 hearing-impaired students majoring in “Mechanical Engineering”. The participants of the experiment were offered short educational socio-cultural videos of equal complexity, while first video was dubbed with subtitles, and the second one – with a sign language translation. In the first part of the experiment, participants were asked to give a brief summary of the material presented in the video in a free form. In the

<sup>1</sup> The article was prepared as part of the research under the RFBR grant 19-013 - 00701 "Research of the features of perception and processing of information by students with hearing impairment depending on the type of its carrier".

second part of the experiment, participants were asked to answer test questions on the content of video materials related to some details of the material presented. In conclusion, students were asked to answer questions about their preferences for dubbing video materials and the reasons for their choice.

Results and discussion. The results obtained during this experiment demonstrate the preferred use of subtitles when adapting video materials for deaf and hard of hearing students. However, when complex abstract concepts appear in the video, subtitles do not make them easier to understand. In this regard, when developing electronic resources that include video materials, it is possible to provide for the combined use of sign dubbing and subtitles.

*Keywords:* adaptation of video materials, teaching students with hearing impairments, inclusive education, sign language, subtitles.

### References

1. Borshchevsky, I., 2016. Features of creating subtitles for viewers with hearing impairment. ResearchGate [online]. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/320546766\\_Subtitling\\_for\\_Deaf\\_and\\_Hard-ofHearing\\_Viewers](https://www.researchgate.net/publication/320546766_Subtitling_for_Deaf_and_Hard-ofHearing_Viewers) (accessed 15.12.2020). (In Russ.)
2. Vygotskij, L. S., 1983. The fundamentals of defectology. Moscow: Pedagogika Publ., 369 p. (In Russ.)
3. Zajceva, G. L., 2006. Dialog with L. S. Vygotsky on the problems of modern sign language teaching. Cultural and historical Psychology, 2, 3, pp. 21–27. (In Russ.)
4. Krasavina, Yu. V., Ponomarenko, E. P., Zhujkova, O. V., Serebryakova, Yu. V., 2019. Attitude of hearing impaired students to the use of information and communication technologies for educational purposes. The world of pedagogy and psychology, 12 (41), pp. 114–119. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kuchkina, S. A., 2018. Special aspects of creating subtitles for people with hearing impairments. Actual issues of philological science of the XXI century: Proc. of the VII International Scientific Conference of Young Scientists. Part 1: Modern linguistic research. Ekaterinburg: UMCz-UPI Publ., pp. 15–19. (In Russ.)
6. Kyuseva, M. V., 2017. Sign vocabulary in Russian Sign language in typological perspective. Bulletin of the Moscow University. The World of Pedagogy and Psychology series 9 Filologiya 3, pp. 97–114 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/priznakovaya-leksika-v-russkom-zhestovom-yazyke-v-tipologicheskoy-perspektive> (accessed 15.12.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Solso, R., 2006. Cognitive Psychology. St. Petersburg: Piter Publ., 589 p. (In Russ.)
8. Resolution of the Government of the Russian Federation No. 363 of 29.03.2019 «On Approval of the State Program of the Russian Federation Accessible Environment» [online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201904080016?index=0&range-Size=1> (accessed 15.12.2020). (In Russ.)
9. Estes, W. K., 1977. The structure of human memory in Encyclopedia Britannica: Yearbook of science and the future. Chicago: University of Chicago Press Publ.
10. Heiling, K., 1995. The Development of Deaf Children. Hamburg.
11. Lewis, W., ed., 1995. Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Copenhagen.
12. Meyer, D. E., Schvaneveldt, R. W., Ruddy, M. G., 1974. Loci of contextual effects on visual word recognition. P.M. A. Rabbit S.S. Dornie (Eds) Attention and performance V. London: Academic Press Publ.
13. Norton, D., Stark, L., 1971. Eye movements and visual perception. Scientific American, pp. 34–43.
14. Rayner, K., 1993. Eye movements in reading. Recent developments. Current Directions in Psychological Science, 2, pp. 81–85.

*Submitted 18.12.2020*



*Хуторянская Татьяна Валентиновна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, dialogus1@yandex.ru, ORCID 0000-0003-3733-0612, Саратов*

## СТРАТЕГИИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Аннотация.* Введение. Работа посвящена изучению стратегий копинг-поведения в зависимости от особенностей креативности у студентов разных специальностей.

Цель статьи. Цель исследования – выявление стратегий копинг-поведения в зависимости от особенностей креативности у студентов гуманитарных и технических специальностей.

Методология и методы исследования. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского города Саратова (1-я группа –  $n = 50$ , 18–23 года, студенты гуманитарных специальностей; 2-я группа –  $n = 50$ , 18–23 года, студенты технических специальностей) с применением диагностического инструментария: тест на способы совладающего поведения Р. Лазаруса (Крюкова, 2007); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой); опросник совладания со стрессом COPE (К. Карвер, М. Шейер, Дж. Вейнтрауб; адаптация Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осиним, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой); тест вербальной креативности Медника (RAT), взрослый вариант, адаптация А. Н. Воронина; тест вербальной креативности Дж. Гилфорда; методика диагностики невербальной креативности (адаптация теста Гилфорда и Торренса, субтест «Завершение фигур» А. Н. Воронина).

Результаты исследования. Установлено, что существуют значимые различия между креативностью и копинг-стратегиями у студентов гуманитарных и технических специальностей, а также имеется наличие значимой связи между креативностью и копинг-поведением.

Заключение. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов педагогами-психологами в ходе практической работы со студентами при поиске новых способов адаптации к изменяющейся действительности и использовании креативности как ресурса, позволяющего конструктивно совладать со стрессом.

*Ключевые слова:* стратегии; копинг-поведение; зависимость; особенности креативности; студенты гуманитарных специальностей; студенты технических специальностей.

**Введение, постановка проблемы.** Нарастающие изменения в социальной среде и вместе с тем усложнение жизненных условий способствовало повышению количества требований к личности будущего специалиста [1]. В данный момент времени общество стремится к созданию благоприятных условий для развития личност-

ных качеств, позволяющих использовать возникающие трудности как стимул к самосовершенствованию личности, что способствует прогрессу и развитию не только отдельного индивида, но и общества в целом [12].

Наиболее востребованными качествами личности, помимо компетентности

в профессиональном и коммуникативном плане являются: стрессоустойчивость, поведенческая и эмоциональная гибкость, адаптационный потенциал, а также умение мобильно реагировать на непривычные, новые социальные явления [13; 14].

Вынося на рассмотрение современные требования, предъявляемые к личности будущего специалиста, следует подчеркнуть роль креативности в ее структуре, из чего следует предположение о взаимовлиянии творческого потенциала и способов преодоления стрессовых ситуаций. Следует отметить, что изучение копинг-стратегий и адаптационных характеристик является неоспоримым условием противостояния негативному воздействию стресса [2; 10]. В данном контексте креативность приобретает существенное значение, особенно во взаимосвязи с поведенческими стратегиями совладания со стрессом [5; 7].

В отечественной и зарубежной психологической литературе копинг-поведение принято определять как процесс преодоления трудных жизненных ситуаций [3; 6]. Следствием совладающего поведения может стать снижение риска дезадаптации личности [8; 9]. Согласно Л. М. Митиной, адекватное совладающее поведение характеризуют активность поведения, гибкость, реалистичность, произвольность выбора, что приводит личность к стремлению к реализации своих потенциальных возможностей и самоактуализации [11].

**Цель статьи.** Все изложенное определило цель исследования – выявление стратегий копинг-поведения в зависимости от особенностей креативности у студентов гуманитарных и технических специальностей.

**Методология и методы исследования.** Исследование проводилось на выборке студентов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского города Саратова: 1-я группа –  $n = 50$ , 18–23 года, студенты гуманитарных специальностей; 2-я группа –  $n = 50$ , 18–23 года, сту-

денты технических специальностей. Для исследования стратегии копинг-поведения в зависимости от особенностей креативности у студентов разных специальностей использовались следующие методики: тест на способы совладающего поведения Р. Лазаруса (Крюкова, 2007); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой); опросник совладания со стрессом COPE (К. Карвер, М. Шейер, Дж. Вейнтрауб; адаптация Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осиным, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой); тест вербальной креативности Медника (RAT), взрослый вариант, адаптация А. Н. Воронина; тест вербальной креативности Дж. Гилфорда; методика диагностики невербальной креативности (адаптация теста Гилфорда и Торренса, субтест «Завершение фигур» А. Н. Воронина). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики:  $t$ -критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона.

**Результаты исследования, обсуждение.** Анализ полученных результатов по методике «Тест вербальной креативности Медника (RAT)» показал, что значимые различия между группами студентов выявлены по показателям «индекс оригинальности» ( $t_{Эмп} = 3,01, p < 0,01$ ) и «количество ассоциаций» ( $t_{Эмп} = 3,02, p < 0,01$ ). Это объясняется тем, что учебная деятельность студентов гуманитарных специальностей ориентирована на социальное взаимодействие, постоянно изменяющееся и не имеющее определенных заведомо правильных алгоритмов действий, существование которых возможно при учебной деятельности по техническим специальностям.

Результаты исследования вербальной креативности посредством методики Дж. Гилфорда показывают, что существуют значимые различия между группами сту-

дентов по следующим показателям: «беглость» ( $t_{эмп} = 2,33, p < 0,05$ ) и «гибкость» ( $t_{эмп} = 3,01, p < 0,01$ ). Различия по шкале «беглость» объясняются тем, что студенты гуманитарных и технических специальностей имеют разную продуктивность, измеряемую в количестве ответов адекватных инструкции и стимульному материалу, что объясняется аналогично наличию требований, предъявляемых к способности генерирования уникальных ответов. А различия по шкале «гибкость» говорят о том, что студенты разных специальностей обладают различным уровнем выраженности креативности, измеряемой в количестве и качестве ответов, полученных в равных условиях и при наличии одинакового стимульного материала. Это обусловлено тем, что при взаимодействии с людьми студенты гуманитарных специальностей вынуждены подстраиваться под формирующуюся в текущий момент времени ситуацию и подстраивать ее под свои потребности.

Исследование креативности по методике «Завершение фигур» А. Н. Воронина показало, что между группами студентов выявлены значимые различия по показателям «уникальность» ( $t_{эмп} = 2,02, p < 0,05$ ) и «оригинальность» ( $t_{эмп} = 3,02, p < 0,01$ ). Из этого следует, что студенты гуманитарных и технических специальностей в разной степени обладают выраженностью общей невербальной оригинальности. Сохраняется тенденция превалирования наличной степени креативности по измеряемым характеристикам у студентов гуманитарных специальностей, что обусловлено спецификой их учебной деятельности.

Для изучения стратегий копинг-поведения мы использовали тест на способности совладающего поведения Р. Лазаруса. В результате анализа полученных результатов можно отметить, что студенты гуманитарных и технических специальностей в разной степени склонны предпочитать определенные способы совладания со стрессовой ситуацией.

Значимые различия в отношении степени выраженности копинг-стратегии «принятие ответственности» ( $t_{эмп} = 2,31, p < 0,05$ ) объясняются отличным для студентов сравниваемой выборки принятием собственной ответственности в стрессовой ситуации. Признание студентами своей роли в возникновении стрессора и ответственности за его устранение или нивелирование негативных последствий стрессовой ситуации может отличаться в зависимости от их оценки собственной значимости в процессе решения поставленных задач.

Различия в мере выраженности копинга, ориентированного на планирование решения ( $t_{эмп} = 2,32, p < 0,05$ ) могут быть вызваны отношением студентов к самому процессу планирования.

Значимые различия были также выявлены по шкале «бегство–избегание» ( $t_{эмп} = 2,91, p < 0,01$ ), что свидетельствует о том, что студенты гуманитарных и технических специальностей в разной мере склонны к уклонению от разрешения проблемы. Этому может способствовать специфика учебной деятельности или личностные качества студентов, такие, как разная степень способности избегать реальность посредством фантазирования или отвлечения.

Выявленные значимые различия по шкале «Конфронтация» ( $t_{эмп} = 2,84, p < 0,01$ ) характеризуются отношением студентов различных специальностей к способу совладания через разрядку эмоционального напряжения.

Студенты различаются и по мере выраженности копинга, ориентированного на дистанцирование ( $t_{эмп} = 2,92, p < 0,01$ ), что означает их различный уровень способности к преодолению негативных переживаний через субъективное снижение степени эмоциональной погруженности в проблему и значимости стрессовой ситуации.

Значимые различия также были обнаружены и при рассмотрении шкалы «позитивная переоценка» ( $t_{эмп} = 2,81, p < 0,01$ ), что объясняется способностями студентов

разных специальностей по-своему относиться к оценке ситуации. Исходя из результатов нашего исследования, студенты гуманитарных специальностей в большей мере, чем студенты технических специальностей, способны к рассмотрению стрессогенной ситуации в качестве стимула, что объясняется их отношением к поиску возможностей для самореализации.

На поиск социальной поддержки ( $t_{\text{эмп}} = 2,81, p < 0,01$ ) в большей мере ориентированы студенты технических специальностей. Наличие значимых различий по рассматриваемой шкале детерминировано различной степенью ориентирования на использование внешних инструментальных или эмоциональных ресурсов, к чему может приводить недостаточность собственных.

Значимые различия по шкале «Самоконтроль» ( $t_{\text{эмп}} = 3,01, p < 0,01$ ) обусловлены тем, что студенты гуманитарных специальностей в большей мере испытывают потребность в контроле собственных эмоций.

Следующим этапом эмпирического исследования было изучение особенностей копинг-поведения в стрессовых ситуациях с помощью методики Т. А. Крюковой. Анализ полученных результатов показал, что значимые различия между группами студентов выявлены по всем шкалам методики.

Различия в мере выраженности копинга, ориентированного на решение задач ( $t_{\text{эмп}} = 2,21, p < 0,05$ ) обуславливаются в различной степени выраженности у студентов разных специальностей потребности в анализировании решения проблемы и значимости принятия оптимального решения, что может быть связано с различиями в ценностных ориентациях и исходящих из них потребностей и мотивов.

Значимые различия, обнаруженные при рассмотрении копинга, ориентированного на эмоции ( $t_{\text{эмп}} = 2,02, p < 0,05$ ), могут быть детерминированы различной потребностью студентов технических специ-

альностей в устранении эмоционального напряжения, связанного со спецификой их склада ума или вида учебной деятельности.

Значимые различия были также выявлены по шкале «избегание» ( $t_{\text{эмп}} = 2,11, p < 0,05$ ). Этому может способствовать специфика учебной деятельности или личностные качества студентов, такие как разная степень способности избегать реальность посредством фантазирования или отвлечения.

Шкала «избегание» содержит в себе субшкалы «отвлечение» ( $t_{\text{эмп}} = 2,42, p < 0,05$ ) и «социальное отвлечение» ( $t_{\text{эмп}} = 3,01, p < 0,01$ ), в которых также были выявлены значимые различия. Это объясняется тем, что студенты гуманитарных специальностей в большей степени склонны к отвлечению посредством развлекательной и рекреационной социальной активности, чем студенты технических специальностей, которые, в свою очередь, предпочитают отвлечение без использования социальных ресурсов, исходя из результатов проведенного исследования. Это может быть обусловлено спецификой учебной деятельности студентов гуманитарных специальностей, подразумевающей или не подразумевающей обязательность большого количества социальных взаимодействий, и, соответственно, связанного с этим отношения к социальному ресурсу.

На следующем этапе исследования мы оценивали, какими стратегиями совладания со стрессом руководствуются студенты гуманитарных и технических специальностей. Анализ полученных результатов по методике «Опросник совладания со стрессом COPE» показал, что каждая из выявляемых копинг-стратегий различается на значимом уровне у студентов разных специальностей.

Значимые различия по шкале «активное совладание» ( $t_{\text{эмп}} = 2,61, p < 0,05$ ) у студентов разных специальностей обусловлены степенью их ответственности и адекватности позиции относительно совладания,

что может быть связано с различиями в их потребностях по разрешению стрессовой ситуации.

Различия в мере выраженности копинга, ориентированного на планирование решения ( $t_{эмп} = 2,41, p < 0,05$ ), могут быть вызваны личным отношением студентов к процессу планирования как способу организации деятельности и наличием потребностей в организации своих действий по преодолению стрессовой ситуации.

Со значимыми различиями к подавлению конкурирующей деятельности ( $t_{эмп} = 2,02, p < 0,05$ ) в большей мере склонны студенты технических специальностей, что подразумевает более высокий уровень саморегуляции поведения, проявляющейся в намеренном переключении внимания от второстепенных задач – к главной, разрешение которой заключается в устранении стрессогенного фактора. Преобладание стремления к подавлению конкурирующей деятельности у студентов технических специальностей детерминировано наличием системы приоритетов, выстраивающихся в наиболее точную структуру, чем это возможно у студентов гуманитарных специальностей.

При этом студенты гуманитарных специальностей значимо различаются со студентами технических специальностей по стратегии совладания, направленной на его сдерживание ( $t_{эмп} = 2,81, p < 0,01$ ), что можно объяснить стремлением к экономии собственных ресурсов у гуманитариев, имеющих в связи со спецификой своей специальности, сравнительно большую эмоциональную насыщенность учебной деятельности.

Поиск поддержки инструментального характера ( $t_{эмп} = 3,31, p < 0,01$ ), а также поиск поддержки эмоционального характера ( $t_{эмп} = 2,81, p < 0,01$ ) преобладают на значимом уровне различий у студентов технических специальностей, что может быть обусловлено стремлением к получению сочувствия или советов за неимением опыта

преодоления конкретной ситуации или его недостаточностью в связи со стрессором.

Значимые различия, обнаруживаемые при рассмотрении копинга, заключающегося в концентрации на эмоциях ( $t_{эмп} = 2,72, p < 0,01$ ), могут быть детерминированы потребностью студентов технических специальностей в устранении эмоционального напряжения.

При рассмотрении шкалы «позитивное переформулирование» ( $t_{эмп} = 2,82, p < 0,01$ ) также были обнаружены значимые различия, что констатирует следующее: студенты гуманитарных специальностей в большей мере, чем студенты технических специальностей, способны к рассмотрению стрессогенной ситуации в качестве стимула, что объясняется их отношением поиска возможностей самореализации.

Рассматриваемые выборки имеют значимые различия и по отношению к отрицанию ( $t_{эмп} = 2,31 > t_{кр} = 2,01, p < 0,05$ ), механизм которого схож с упомянутыми ранее шкалами «избегание» и «бегство – избегание» других диагностических методик и объясняется аналогичным образом.

В отличие от студентов технических специальностей, в большей мере ориентированных на копинг-стратегию отрицания, студенты гуманитарных специальностей склонны к принятию реальности стрессовой ситуации. Были обнаружены значимые различия по шкале «принятие» ( $t_{эмп} = 2,62, p < 0,05$ ), что детерминировано наиболее полным осознанием неизбежности преодоления возникших обстоятельств.

Значимые различия были обнаружены и при рассмотрении шкалы «юмор» ( $t_{эмп} = 3,01, p < 0,01$ ). Преобладание стремления студентов гуманитарных специальностей к использованию шуток в качестве совладания со стрессом обусловлены общей социальной направленностью их учебной деятельности.

Студенты различаются и по способам ухода от ситуации: имеются значимые раз-

личия по стратегиям «поведенческий уход от ситуации» ( $t_{\text{эмп}} = 2,91, p < 0,01$ ) и «мысленный уход от ситуации» ( $t_{\text{эмп}} = 2,32, p < 0,05$ ). Студенты гуманитарных специальностей больше склонны к применению стратегии поведенческого ухода от ситуации, а студенты технических специальностей – к мысленному избеганию стрессора. Стремление к минимизированию усилий по преодолению стресса и внутреннее освобождение от целей и содержания, связанных со стрессором с помощью самоотвлечения может быть детерминировано общей спецификой применения неадаптивных способов совладания со стрессом в зависимости от личностной сферы студентов различных специальностей и, в крайнем случае, допустимого проявления избегания на поведенческом или когнитивном уровнях в различных сферах учебной деятельности.

На завершающем этапе исследования мы выявляли значимые взаимосвязи между креативностью и копинг-стратегиями у студентов гуманитарных и технических специальностей.

В результате корреляционного анализа Пирсона для студентов технических специальностей были получены следующие значимые взаимосвязи: прямые – между копинг-стратегией «активное совладание» и гибкостью ( $r = 0,347$ ), оригинальностью ( $r = 0,342$ ); подавлением конкурирующей деятельности и беглостью ( $r = 0,279$ ); позитивным переформулированием и гибкостью ( $r = 0,297$ ), невербальной оригинальностью ( $r = 0,277$ ); между совладанием через юмор и гибкостью ( $r = 0,353$ ), оригинальностью ( $r = 0,383$ ); между избеганием и оригинальностью ( $r = 0,282$ ); между ответственностью и беглостью ( $r = 0,365$ ), количеством ассоциаций и гибкостью ( $r = 0,355$ ). А также обратная – между показателями по шкале «самоконтроль» и показателями по вербальной шкале «оригинальность» ( $r = -0,280$ ).

В результате корреляционного анализа Пирсона для студентов гуманитарных специальностей, помимо аналогичных ранее выявленных на выборке респондентов технических специальностей, были получены следующие значимые взаимосвязи: прямые – между подавлением конкурирующей деятельности и количеством ассоциаций ( $r = 0,279$ ); между сдерживанием совладания и беглостью ( $r = 0,286$ ), количеством ассоциаций ( $r = 0,279$ ); между позитивной переоценкой и вербальной оригинальностью ( $r = 0,382$ ).

Таким образом, по результатам корреляционного анализа можно отметить, что студенты гуманитарных специальностей в большей мере склонны находить применение своей креативности, о чем свидетельствует количество прямых корреляционных связей между показателями креативности и продуктивными способами совладания со стрессом, в сравнении с количеством таких связей у студентов технических специальностей.

**Заключение.** Проведенное исследование выявило, что существуют значимые различия между креативностью и копинг-стратегиями у студентов гуманитарных и технических специальностей, а также имеется наличие значимой связи между креативностью и копинг-поведением. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов педагогами-психологами в ходе практической работы со студентами при поиске новых способов адаптации к изменяющейся действительности и использовании креативности как ресурса, позволяющего конструктивно совладать со стрессом.

В качестве дальнейших научных изысканий мы видим перспективным направлением разработку и апробирование программ, нацеленных на развитие креативности с возможностью ее применения в качестве ресурса для преодоления стрессовых ситуаций.



**Библиографический список**

1. *Анцыферова Л. И.* Психология формирования и развития личности. – М.: Юрайт, 2012. – 82 с.
2. *Битюцкая Е. В.* Современные подходы к изучению совладения с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 100–111.
3. *Бодров В. А.* Проблема преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса // Психологический журнал. – 2006. – № 3. – С. 106–116.
4. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. – М.: Юрайт, 2019. – 349 с.
5. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одарённости. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
6. *Катунин А. П.* Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой учёный. – 2012. – № 9. – С. 243–246.
7. *Котельников В. М.* Займитесь собой. Пособие по саморегуляции и самосовершенствованию. – М.: РГГУ, 2011. – 624 с.
8. *Крюкова Т. Л.* Возрастные и кросскультуральные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 5–15.
9. *Крюкова Т. Л.* Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2004. – № 4. – С. 58–68.
10. *Мельник Ш.* Стрессоустойчивость. – М.: МИФ, 2014. – 176 с.
11. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ, 2002. – 400 с.
12. *Реан А. А.* Психология личности. – СПб.: Питер, 2017. – 286 с.
13. *Щербатых Ю. В.* Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
14. *Frydenberg E.* Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press, 2002. – 253 p.

*Поступила в редакцию 15.10.2020*

***Hutoryanskaya Tatyana Valentinovna***

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University, dialogus1@yandex.ru, ORCID 0000-0003-3733-0612, Saratov*

**STRATEGIES OF COPING BEHAVIOR DEPENDING ON THE PECULIARITIES OF CREATIVITY IN STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES**

*Abstract.* Introduction. The work is devoted to the study of coping behavior strategies depending on the characteristics of creativity in students of different specialties.

Purpose of the article. The aim of the study is to identify coping behavior strategies depending on the characteristics of creativity among students of humanitarian and technical specialties.

Research methodology and methods. The results of an empirical study carried out on a sample of students of the Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky city of Saratov (group 1 – n=50, 18–23 years old, students of humanitarian specialties; group 2 – n=50, 18–23 years old, students of technical specialties) using diagnostic tools: a test for coping behavior of R. Lazarus (Kryukova, 2007); methodology «Coping behavior in stressful situations» (S. Norman, D. F. Endler, D. A. James, M. I. Parker; adapted version by T. A. Kryukova); COPE stress coping questionnaire (K. Carver, M. Scheyer, J. Weintraub; adaptation by T. O. Gordeeva, E. N. Osin, E. A. Rasskazova, O. A. Sychev, V. Yu. Shevyakhova); Mednik's verbal creativity test (RAT), adult version, adaptation by A. N. Voronin; test of verbal creativity by J. Guildford; meth-

od for diagnosing non-verbal creativity (adaptation of the Guildford and Torrance test, subtest «Completion of figures» by A. N. Voronin).

Research results. It was found that there are significant differences between creativity and coping strategies among students of humanitarian and technical specialties, and there is also a significant connection between creativity and coping behavior.

Conclusion. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results by educational psychologists in the course of practical work with students in the search for new ways of adapting to changing reality and using creativity as a resource that allows constructively coping with stress.

*Keywords:* strategies; coping behavior; addiction; features of creativity; humanitarian students; students of technical specialties.

### References

1. Antsyferova, L. I., 2012. Psychology of personality formation and development. Moscow: Yurayt Publ., 82 p. (In Russ.).
2. Bityutskaya, E. V., 2011. Modern approaches to the study of coping with difficult life situations. Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology, 1, pp. 100–111. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Bodrov, V. A., 2006. The problem of overcoming stress. Part 3. Strategies and styles of coping with stress. Psychological journal, 3, pp. 106–116. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Druzhinin, V. N., 2019. Psychology of general abilities: a textbook for undergraduate, specialist and graduate programs. Moscow: Yurayt Publ., 349 p. (In Russ.).
5. Ilyin, E. P., 2009. Psychology of creativity, creativity, giftedness. St. Petersburg: Peter Publ., 434 p. (In Russ.).
6. Katunin, A. P., 2012. Stress resistance as a psychological phenomenon. Young scientist, 9, pp. 243–246. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kotelnikov, V. M., 2011. Take care of yourself. Self-regulation and self-improvement guide. Moscow: RSHU Publ., 624 p. (In Russ.).
8. Kryukova, T. L., 2005. Age and cross-cultural differences in coping strategi. Psychological journal, 2, pp. 5–15. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Kryukova, T. L., 2004. Basic approaches to the study of coping behavior in foreign and domestic psychology. Bulletin of Nekrasov KSU, 4, pp. 58–68. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Melnik, Sh., 2014. Stress resistance. Moscow: MYTH Publ., 176 p. (In Russ.).
11. Mitina, L. M., 2002. Psychology of development of a competitive personality. Moscow: MPSI Publ., 400 p. (In Russ.).
12. Rean, A. A., 2017. Psychology of personality. St. Petersburg: Peter Publ., 286 p. (In Russ.).
13. Shcherbatykh, Yu. V., 2006. Psychology of stress and methods of correction. St. Petersburg: Peter Publ., 256 p. (In Russ.).
14. Frydenberg, E., 2002. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press Publ., 253 p. (In Eng.).

*Submitted 15.10.2020*

DOI 10.15293/1813-4718.2101.13

УДК 378+613.2

## **Кругликова Екатерина Васильевна**

*Аспирант кафедры физического воспитания и спорта, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Горно-Алтайский государственный университет, ekaterinavasiljevna@yandex.ru, ORCID 0000-0002-6355-5850, Горно-Алтайск*

## **Чанчаева Елена Анатольевна**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры физического воспитания и спорта, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Горно-Алтайский государственный университет, chan.73@mail.ru, ORCID 0000-0001-5281-1145, Горно-Алтайск*

## **Сидоров Сергей Сергеевич**

*Старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Горно-Алтайский государственный университет, sidorovss10@mail.ru, ORCID 0000-0001-9201-5805, Горно-Алтайск*

## **Лёвкина Марина Николаевна**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и химии, Горно-Алтайский государственный университет, kutandina@mail.ru, ORCID 0000-0001-5615-1092, Горно-Алтайск*

## **Айзман Роман Иделевич**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, ФБУН «Новосибирский НИИ гигиены» Роспотребнадзора, aizman.roman@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7776-4768, Новосибирск*

## **ФАКТИЧЕСКОЕ ПИТАНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОБЩЕЖИТИИ**

*Аннотация.* Проблема и цель. При адаптации студентов первого курса к самостоятельному проживанию наблюдаются трудности в планировании финансовых расходов, в том числе на рациональное питание, что нередко приводит к его нарушению. Цель исследования: оценить фактическое питание студентов первого курса, адаптирующихся к проживанию в условиях общежития, и предложить методику расчета бюджета студентов для решения их социально-бытовых вопросов.

*Методология.* В работе использованы методы эмпирического исследования фактического питания (макронутриентный состав суточного рациона питания), статистические и сравнительные методы анализа.

*Результаты.* Фактическое питание студентов первого курса, проживающих в общежитии, отличается дефицитом потребляемых калорий, жиров, в том числе полиненасыщенных жирных кислот, недостаточным потреблением углеводов, в том числе пищевых волокон. Указанная недостаточность более выражена среди девушек, у которых отмечается также дефицит потребления белков, особенно животного происхождения. Предложена методика расчета бюджета студентов, которая поможет им определить расходы первой необходимости, в том числе на полноценное питание, и выработать навыки составления суточного пищевого рациона с учетом потребностей организма.

Заклучение. Студенты первого курса, проживающие в общежитии, не восполняют суточные энерготраты за счет потребления жиров и углеводов, что более выражено среди девушек, у которых отмечается также дефицит потребления животных белков. Предложена методика расчета бюджетирования расходов студентов, что позволит им улучшить структуру питания.

*Ключевые слова:* первокурсники, фактическое и сбалансированное питание, методика расчета бюджета.

### **Введение. Постановка проблемы.**

Образ жизни студентов-первокурсников кардинально меняется в связи с переходом к самостоятельному проживанию [19; 20]. В личностном ориентировании первокурсника на первый план выступают такие качества, как самоорганизация, дисциплинированность и ответственность [20]. В социально-бытовых вопросах от первокурсников требуется умение планировать расходы, при этом определять затраты первоочередной необходимости (расходы на оплату аренды жилья, проезд, полноценное питание, предметы для обучения и др.) [14; 17]. Во многих зарубежных странах начинающим обучение студентам предлагается практика расчета бытовых расходов через систему онлайн-калькулятора, представленного на сайтах образовательных учреждений. Также высокую эффективность показывает практика тьюторской работы по привлечению в кураторскую деятельность студентов старших курсов и аспирантов [12]. Студенты-наставники передают первокурсникам опыт социальной адаптации к образовательной среде. В российских вузах в воспитательной программе данным вопросам не уделяется должного внимания.

Среди расходов на нужды первой необходимости затраты на полноценное питание заслуживают отдельного внимания. Отсутствие необходимых знаний о сбалансированном питании и навыков составления рациона питания затрудняют социально-бытовую адаптацию первокурсника [11; 13; 16; 18]. Известно, что нарушения в питании являются неслучайным и весомым фактором, предрасполагающим к возникновению заболеваний внутренних органов. Несоблюдение режима

питания и несбалансированность рациона могут приводить к нутриентной недостаточности, снижению адаптационно-компенсаторных возможностей организма, нарушению основных функциональных проявлений [10].

Поэтому одной из приоритетных задач в современном образовательном пространстве является самостоятельная организация режима и качества питания студентами первого года обучения, что является основой сохранения здоровья молодого поколения [19]. В педагогическом сопровождении студентов-первокурсников необходима разработка алгоритма рационального планирования месячного бюджета и составление вариантов сбалансированного рациона питания с учетом возраста, пола, телосложения, уровня двигательной активности и фактического бюджета. Данные материалы дополняют методический инструментарий кураторов первых курсов для реализации воспитательных задач.

Цель исследования: оценить фактическое питание студентов первого курса, адаптирующихся к проживанию в условиях общежития, и разработать методический материал для консультирования студентов в социально-бытовых вопросах.

**Методология исследования.** Исследование проведено на базе студенческих общежитий Горно-Алтайского государственного университета (ГАГУ). Были использованы методы поперечных срезов и случайного подбора выборок, от студентов было получено добровольное согласие на участие в исследовании. Всего обследовано 60 практически здоровых студентов 1-го курса (по 30 юношей и девушек 18–19 лет), что составило 75 % от всего числа

первокурсников, проживающих в общежитии ГАГУ.

Фактическое питание студентов оценивали в период адаптации к проживанию в условиях общежития анкетно-весовым методом, описанным в методических рекомендациях (1976) [3], (2004) [6], (2009) [7]. Предварительно проводили анкетирование для получения ориентировочных

сведений о питании студентов. Далее этот метод дополняли весовым, срок наблюдения опросно-весового метода составил одну неделю. Для определения количества использованных для питания продуктов оценивали емкость посуды и вес пищевых продуктов, сведения о питании в течение дня заносили в карты «Режим питания по дням» (табл. 1).

Таблица 1

Карта для оценки режима питания по дням

Вид приёма пищи	Блюдо	Вес, г	Белки, г	Белки животные, г	Жиры, г	ПНЖК, г	Углеводы, г	Пищевые волокна, г	Ккал
День 1									
Завтрак									
Обед									
Ужин									
Итого, сутки									
Итого, 7 дней									

На основании полученных данных с помощью таблиц «Химический состав пищевых продуктов» [8] определяли суточное потребление белков (в том числе животных), жиров (насыщенных жирных кислот (НЖК), полиненасыщенных жирных кислот (ПНЖК), углеводов (простых и сложных).

Статистическую обработку результатов исследования проводили, вычисляя среднее арифметическое значение ( $M$ ), ошибку среднего арифметического значения ( $m$ ) и представляя в виде  $M \pm m$ . Различия между группами оценивали с помощью

U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, достоверными считали результаты при  $p \leq 0,05$ .

**Результаты исследования.** Согласно опросу, студенты первого курса на период обследования были заняты преимущественно процессом обучения, что позволило отнести данный контингент к группам населения с коэффициентом физической активности в пределах 1,4–1,6 условных единиц. Потребности данной категории населения в белках, жирах и углеводах представлены в таблице 2 [7].

Таблица 2

Суточная потребность населения 18–29 лет в белках, жирах, углеводах и килокалориях

Коэффициент физической активности	Пол	Белки, г	Жиры, г	Углеводы, г	Ккал
1,4–1,6	М	72–80	81–93	358–411	2450–2800
	Ж	61–66	67–73	289–318	2000–2200

При оценке фактического питания студентов учитывали рекомендуемые показатели. Установили, что в среднем суточное энергопотребление студентами существенно ниже рекомендуемых значений, особенно девушками (табл. 3). Так, рекомендуемое к потреблению количество калорий составляет 2200–2800 ккал, тогда как у девушек этот показатель составил 1554 ккал/

сут., у юношей 2375 ккал/сут. В отличие от девушек, суточное потребление юношами белков, в том числе животных, соответствовало рекомендуемым значениям. В то же время дефицит потребления жиров в целом и ПНЖК в частности отмечался у всех студентов, независимо от пола, как и недостаточное потребление углеводов, особенно девушками.

Таблица 3

**Макронутриентный состав и калорийность суточного рациона студентов, проживающих в общежитии ГАГУ**

Нормативные показатели [7]		Юноши	Девушки
Белки, г/сут.	общее количество	80,6 ± 3,9	53,5 ± 2,4
	в том числе животных (50 % от общего количества белка)	40,2 ± 3,1 (50 %)	21,4 ± 1,5 (40 %)
Жиры, г/сут.	общее количество	65,5 ± 3,1	50,3 ± 3,5
	в том числе ПНЖК (6–10 % от суточной энергии)	7,5 ± 0,5 (2,9 %)	3,5 ± 0,2 (2,1 %)
Углеводы, г/сут.	общее количество	340 ± 11,9	211,2 ± 11,3
	в том числе ПВ (20 г/сут.)	15,6 ± 1,3	11,3 ± 0,6
Ккал/сут.		2375,5 ± 79,6	1554,7 ± 69,9
Белки (12–15 % от суточной энергии)		15,6 ± 0,5	14,2 ± 0,4
Жиры (25–30 % от суточной энергии)		25,5 ± 0,7	30 ± 1,4
Углеводы (50–60 % от суточной энергии)		58,8 ± 1,0	55,7 ± 1,5

*Условные обозначения:* Различия между юношами и девушками достоверны ( $p < 0,01$ ). ПНЖК – полиненасыщенные жирные кислоты. ПВ – пищевые волокна.

В целом соотношение белков, жиров и углеводов среди обследованных студентов составило: у юношей – 1,2:1:5, у девушек – 1:1:4,7, что примерно соответствует рекомендуемому соотношению 1:1:5. Средние значения суточного энергопотребления за счет отдельных пищевых веществ также соответствовали должным значениям, как у девушек, так и у юношей (табл. 3).

Таким образом, фактическое питание студентов первого курса, проживающих в общежитии ГАГУ, характеризуется дефицитом потребляемых калорий, жиров, в том числе ПНЖК, недостаточным потреблением углеводов, в том числе пищевых

волокон. Указанная недостаточность более выражена среди девушек, у которых отмечается также дефицит потребления белков, особенно животного происхождения.

Одной из основных проблем социализации первокурсников к самостоятельному проживанию является неумение бюджетирования и экономии расходов. В связи с этим возникает проблема дефицита финансовых средств на полноценное питание. Результаты многочисленных исследований показывают общую закономерность несбалансированного питания современного поколения по соотношению насыщенных и полиненасыщенных жирных кислот, недостаточному потреблению



сложных углеводов, в частности пищевых волокон, по недостатку полноценных белков и избыточному потреблению простых углеводов [2; 4; 5; 9]. Многие исследования показывают отсутствие необходимых знаний о сбалансированном питании и навыков организации здорового питания у студентов [11; 13; 16; 18].

В связи с этим в работу кураторов первых курсов предлагается внедрить методический материал по консультированию студентов в вопросах рационального бюджетирования расходов и организации здорового питания.

1. Определение финансовых возможностей студента:

$$X = x_1 + x_2 + x_3 + \dots,$$

где  $X$  – бюджет студента;

$x_{1,3,\dots}$  – источники пополнения бюджета студента.

2. Определение расходов первостепенной значимости:

$$P = (P_1 + P_{2-6}),$$

где  $P_1$  – оплата за обучение (при платном обучении), взносы на общественные расходы академической группы;

$P_2$  – оплата за проживание в общежитии;

$P_3$  – расходы на проезд (проездная карта);

$P_4$  – расходы на питание (питания в столовой и в условиях арендуемого жилья);

$P_5$  – расходы на предметы для обучения (канцелярские товары, книги);

$P_6$  – расходы на бытовые нужды.

3. Определение необходимости в материальной помощи:

при  $X < P$  – необходима материальная помощь.

4. Алгоритм составления суточного рациона питания:

– учитывается возраст, пол, длина и масса тела студента, двигательная активность;

– определяется суточная потребность в белках (в том числе животных), жирах (в том числе НЖК, ПНЖК), углеводах (в том числе пищевых волокнах) (табл. 2);

– составляется сбалансированный суточный рацион питания на одну неделю с учетом потребностей организма и бюджета студента. Для этого используются методические рекомендации и соответствующие таблицы [7; 8].

**Заключение.** Отсутствие навыков бюджетирования и экономии расходов, организации здорового питания является одной из причин несбалансированного питания студентов, проживающих в общежитии. Необходимо включить в работу кураторов первых курсов консультирование по вопросам планирования финансовых расходов и организации здорового питания.

### Библиографический список

1. *Аверьянова И. В.* Макронутриентный состав и энергетическая ценность рациона питания студентов Северо-восточного государственного университета // *Science for education today.* – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 198–210. DOI: 10.15293/2226-3365.1803.14

2. *Батурич А. К., Мартинчик А. Н., Камбаров А. О.* Структура питания населения России на рубеже XX и XXI столетий // *Вопросы питания.* – 2020. – Т. 89, № 4. – С. 60–70. DOI: 10.24411/0042-8833-2020-10042

3. *Ванханен В. Д.* Рациональное питание шахтеров. – Киев: Здоровье, 1976. – 102 с.

4. *Горбаткова Е. Ю.* Изучение фактического питания современной студенческой мо-

лодёжи // *Гигиена и санитария.* – 2020. – Т. 99, № 3. – С. 291–297. DOI: 10.33029/0016-9900-2020-99-3-291-297

5. *Жамсаранова С. Д., Чукаев С. А., Дымшеева Л. Д., Лебедева С. Н.* Влияние характера питания на антиоксидантный статус организма обучающейся молодежи // *Science for education today.* – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 226–248. DOI: 10.15293/2658-6762.1901.14

6. *Методические рекомендации по вопросам изучения фактического питания и состояния здоровья населения в связи с характером питания:* МЗ СССР № 2967-84 от 08.02.84. Перечень основных действующих нормативных и методических документов по гигиене питания

- / под ред. Н. Е. Акопова, Л. С. Кучурова. – М.: Федеральный центр госсанэпиднадзора Минздрава России, 2004. – 20 с.
7. *Нормы физиологических потребностей в энергии и пищевых веществах для различных групп населения Российской Федерации: методические рекомендации МР 2.3.1 2432 - 08 № 2.1* / под ред. Н. Е. Акопова, Е. В. Емельянова, Л. С. Кучурова. – М.: Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2009. – 36 с.
8. *Скурихин И. М., Тутельян В. А.* Таблицы химического состава и калорийности российских продуктов питания: справочник. – М.: ДеЛипринт, 2007. – 276 с.
9. *Филимонов С. Н., Тапешкина Н. В., Коськина Е. В., Власова О. П., Ситникова Е. М., Свириденко О. А.* Состояние фактического питания детей школьного возраста // *Гигиена и санитария*. – 2020. – Т. 99, № 7. – С. 719–724. DOI: 10.47470/0016-9900-2020-99-7-719-724
10. *Чанчаева Е. А.* К вопросу об адекватности питания аборигенного населения Сибири // *Экология человека*. – 2010. – № 3. – С. 31–34.
11. *Abraham S., Noriega B. R., Shin J. Y.* College students eating habits and knowledge of nutritional requirements // *Journal of Nutrition and Human Health*. – 2018. – Vol. 2, № 1. – P. 13–17. DOI: 10.35841/nutrition-human-health.2.1.13-17
12. *Arco-Tirado J. L., Fernández-Martín F. D., Hervás-Torres M.* Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university // *Studies in Higher Education*. – 2020. – Vol. 45. – P. 2190–2202. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
13. *Beaudry K. M., Ludwa I. A., Thomas A. M., Ward W. E., Falk B., Josse A. R.* First-year university is associated with greater body weight, body composition and adverse dietary changes in males than females [Электронный ресурс] // *PLoS ONE*. – 2019. – Vol. 7, № 14. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0218554#sec012> (дата обращения: 12.01.2021). DOI: 10.1371/journal.pone.0218554
14. *Boichenko A. E., Glushkova T. V., Nedikov D. B.* Financial capability among Moscow and Berlin students // *Vestnik MIRBIS*. – 2018. – Vol. 15, № 3. – P. 159–176. DOI: 10.25634/MIRBIS.2018.3.17
15. *Hassel S., Ridout N.* An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education [Электронный ресурс] // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full> (дата обращения: 12.01.2021). DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02218
16. *Ludy M-J., Crum A. P., Young C. A., Morgan A. L., Tucker R. M.* First-Year University Students Who Self-Select into Health Studies Have More Desirable Health Measures and Behaviors at Baseline but Experience Similar Changes Compared to Non-Self-Selected Students [Электронный ресурс] // *Nutrients*. – 2018. – Vol. 3, № 10. – URL: <https://www.mdpi.com/2072-6643/10/3/362> (дата обращения: 12.01.2021). DOI: 10.3390/nu10030362
17. *Shim S., Barber B. L., Card N. A., Xiao J. J.* Financial Socialization of First-Year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2010. – Vol. 39, № 12. – P. 1457–1470. DOI: 10.1007/s10964-009-9432-x
18. *Sogari G., Velez-Argumedo C., Gómez M. I., Mora C.* College Students and Eating Habits: A Study Using An Ecological Model for Healthy Behavior [Электронный ресурс] // *Nutrients*. – 2018. – Vol. 12, № 10. – URL: <https://www.mdpi.com/2072-6643/10/12/1823> (дата обращения: 13.01.2021). DOI: 10.3390/nu10121823
19. *Sprake E. F., Russell J. M., Cecil J. E., Cooper R. J., Grabowski P., Pourshahidi L. K., Barker M. E.* Dietary patterns of university students in the UK: a cross-sectional study [Электронный ресурс] // *Nutrition Journal*. – 2018. – Vol. 17, № 90. – URL: <https://nutritionj.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12937-018-0398-y> (дата обращения: 13.01.2021). DOI: 10.1186/s12937-018-0398-y
20. *Orlov A. A., Pazukhina S. V., Yakushin A. V., Ponomareva T. M.* A study of first-year students' adaptation difficulties as the basis to promote their personal development in university education // *Psychology in Russia*. – 2018. – Vol. 11, № 1. – P. 171–184. DOI: 10.11621/pir.2018.0106

21. Yale A. The personal tutor–student education // Journal of Further and Higher relationship: student expectations and Education. – 2017. – Vol. 4, № 43. – P. 1–12. DOI: experiences of personal tutoring in higher 10.1080/0309877X.2017.1377164

*Поступила в редакцию 17.12.2020*

***Kruglikova Ekaterina Vasilievna***

*Graduate Student, Gorno-Altai State University, ekaterinavasiljevna@yandex.ru, ORCID 0000-0002-6355-5850, Gorno-Altai*

***Chanchaeva Elena Anatolievna***

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Physical Education and Sports, Physiology and Life Safety, Gorno-Altai State University, chan.73@mail.ru, ORCID 0000-0001-5281-1145, Gorno-Altai*

***Sidorov Sergey Sergeevich***

*Senior Lecturer of the Department of Physical Education and Sports, Physiology and Life Safety, Gorno-Altai State University, sidorovss10@mail.ru, ORCID 0000-0001-9201-5805, Gorno-Altai*

***Lyovkina Marina Nikolaevna***

*Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. of the Department of Biology and Chemistry, Gorno-Altai State University, kumandina@mail.ru, ORCID 0000-0001-5615-1092, Gorno-Altai*

***Aizman Roman Idelevich***

*Dr. Sci. (Biolog.), Prof. of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, FBIS “Novosibirsk SRI of Hygiene”, aizman.roman@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7776-4768, Novosibirsk*

## **ACTUAL NUTRITION OF FIRST-YEAR STUDENTS LIVING IN DORMITORY AND OPTIONS FOR ITS IMPROVEMENT**

*Abstract.* Problem and Aim. When socializing first-year students for independent living, there are difficulties in planning financial expenses, including for rational food, which often leads to its violation.

The purpose of the article is to assess the actual nutrition of first-year students adapting to living in a dormitory, and to propose a methodology for calculating the budget of students to solve their social and daily issues.

Methodology. The work uses methods of empirical research of actual nutrition (macronutrient composition of daily diet), statistical and comparative methods of analysis.

Results. The actual nutrition of first-year students living in the dormitory is characterized by a shortage of consumed calories, fats, including polyunsaturated fatty acids, and insufficient consumption of carbohydrates, including dietary fibers. This insufficiency is more pronounced among girls who also have deficient protein intake, especially of animal origin. A methodology for calculating the budget of students is proposed, which will help them determine the costs of basic necessities, including for full nutrition, and develop skills in compiling a daily food diet taking into account the needs of the body.

Conclusion. The actual nutrition of freshmen living in the dormitory is characterized by a shortage of calories, fats and carbohydrates consumed, which is more pronounced among girls who also have a deficiency in protein consumption. A methodology for calculating the budgeting of students' expenses has been proposed, which will allow them to improve the food structure.

*Keywords:* first-year students, actual and balanced nutrition, budget calculation methodology.

## References

1. Averyanova, I. V., 2018. Macronutrient composition and energy value of the food ration of students of the north-east state university. *Science for education today*, 3, pp. 198–210. DOI: 10.15293/2226-3365.1803.14 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Baturin, A. K., Martinchik, A. N., Kamarov, A. O., 2020. The transit of Russian nation nutrition at the turn of the 20th and 21st centuries. *Problems of nutrition*, 4, pp. 60–70. DOI: 10.24411/0042-8833-2020-10042 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Vanhanen, V. D., 1976. Rational nutrition of miners. Kiev: Health Publ., 102 p. (In Russ.)
4. Gorbatkova, E. J., 2020. Study of actual nutrition in modern student youth. *Hygiene and Sanitation*, 3, pp. 291–297. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Zhamsaranova, S. D., Chukaev, S. A., Dymshееva, L. D., Lebedeva, S. N., 2019. The influence of the nature of nutrition on the antioxidant status of undergraduate students. *Science for education today*, 1, pp. 226–248. DOI: 10.15293/2658-6762.1901.14 (In Russ., abstract in Eng.)
6. The Ministry of Health of Russia, the Federal Center for State Insurance of the Ministry of Health of Russia, 2967-84: 08.02.84. The List of the main existing regulatory and methodological documents on nutrition hygiene: methodological recommendations on the study of actual nutrition and the state of health of the population in connection with the nature of nutrition. Moscow: Federal Center for State Insurance of the Ministry of Health of Russia Publ., 2004, 20 p. (In Russ.)
7. Rospotrebnadzor, Federal Center for Hygiene and Epidemiology of Rospotrebnadzor, 2.3.1 2432:08. Norms of physiological needs for energy and food substances for various groups of the population of the Russian Federation: methodological recommendations. Moscow: Federal Center for Hygiene and Epidemiology of Rospotrebnadzor Publ., 2009, 36 p. (In Russ.)
8. Skurikhin, I. M., Tutelian, V. A., 2007. Tables of chemical composition and calorie content of Russian food products. Reference book. Moscow: DeLiprint Publ., 276 p. (In Russ.)
9. Filimonov, S. N., Tapeshekina, N. V., Koskina, E. V., Vlasova, O. P., Sitnikova, E. M., Sviridenko, O. A., 2020. State of actual nutrition for children of school age. *Hygiene and Sanitation*, 7, pp. 719–724. DOI: 10.47470/0016-9900-2020-99-7-719-724 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Tchanchaeva, E. A., 2010. To the issue of the adequacy of nutrition of siberian aboriginal population literature review. *Human Ecology*, 3, pp. 31–34. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Abraham, S., Noriega, B. R., Shin, J. Y., 2018. College students eating habits and knowledge of nutritional requirements. *Journal of Nutrition and Human Health*, 1, pp. 13–17. DOI: 10.35841/nutrition-human-health.2.1.13-17 (In Eng.)
12. Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., Hervás-Torres, M., 2020. Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45, pp. 2190–2202. DOI: 10.1080/03075079.2019.1597038 (In Eng.)
13. Beaudry, K. M., Ludwa, I. A., Thomas, A. M., Ward, W. E., Falk, B., Josse, A. R., 2019. First-year university is associated with greater body weight, body composition and adverse dietary changes in males than females. *PLoS ONE* [online]. Available at: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0218554#sec012> (accessed 12.01.2020). DOI: 10.1371/journal.pone.0218554 (In Eng.)
14. Boichenko, A. E., Glushkova, T. V., Nedikov, D. B., 2018. Financial capability among Moscow and Berlin students. *Vestnik MIRBIS*, 3, pp. 159–176. DOI: 10.25634/MIRBIS.2018.3.17 (In Eng.)
15. Hassel, S., Ridout, N., 2018. An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. *Frontiers in Psychology* [online]. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full> (accessed 12.01.2020). DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02218 (In Eng.)
16. Ludy, M-J., Crum, A. P., Young, C. A., Morgan, A. L., Tucker, R. M., 2018. First-Year University Students Who Self-Select into Health Studies Have More Desirable Health Measures and Behaviors at Baseline but Experience Similar

- Changes Compared to Non-Self-Selected Students. *Nutrients* [online]. Available at: <https://www.mdpi.com/2072-6643/10/3/362> (accessed 12.01.2020). DOI: 10.3390/nu10030362 (In Eng.)
17. Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., 2010. Financial Socialization of First-Year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, pp. 1457–1470. DOI: 10.1007/s10964-009-9432-x (In Eng.)
18. Sogari, G., Velez-Argumedo, C., Gómez, M. I., Mora, C., 2018. College Students and Eating Habits: A Study Using An Ecological Model for Healthy Behavior. *Nutrients* [online]. Available at: <https://www.mdpi.com/2072-6643/10/12/1823> (accessed 12.01.2020). DOI: 10.3390/nu10121823 (In Eng.)
19. Sprake, E. F., Russell, J. M., Cecil, J. E., Cooper, R. J., Grabowski, P., Pourshahidi, L. K., Barker, M. E., 2018. Dietary patterns of university students in the UK: a cross-sectional study. *Nutrition Journal* [online]. Available at: <https://nutritionj.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12937-018-0398-y> (accessed 12.01.2020). DOI: 10.1186/s12937-018-0398-y (In Eng.)
20. Orlov, A. A., Pazukhina, S. V., Yakushin, A. V., Ponomareva, T. M., 2018. A study of first-year students' adaptation difficulties as the basis to promote their personal development in university education. *Psychology in Russia*, 11, pp. 171–84. DOI: 10.11621/pir.2018.0106 (In Eng.)
21. Yale, A., 2017. The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43, pp. 1–2. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1377164 (In Eng.)

*Submitted 17.12.2020*

## К 100-ЛЕТИЮ ОЛЬГИ ФЕДОРОВНЫ САБЛИНОЙ

19 февраля 2021 г. исполняется 100 лет со дня рождения Ольги Федоровны Саблиной – преподавателя, в течение 32 лет проработавшего в Новосибирском государственном педагогическом институте. Родилась она в г. Новониколаевске в рабочей семье. В 1939 г. с отличием окончила среднюю школу № 52 г. Новосибирска. В сентябре того же года как школьная отличница зачислена без сдачи вступительных экзаменов на Географический факультет Новосибирского государственного педагогического института. В связи с сокращением курса обучения в вузах во время Великой Отечественной войны Ольга Федоровна завершила учебу в НГПИ по специальности «География» в 1942 г., когда наш институт пребывал в эвакуации в Колпашево, и получила диплом с отличием. Решением Государственной экзаменационной комиссии ей присвоена квалификация учителя средней школы. С 1942 по 1944 гг. Ольга Федоровна работала учителем географии в средней школе № 38 г. Новосибирска и заведовала в этой школе учебной частью.

В 1944 г. Ольга Федоровна приглашена на работу в Новосибирский государственный педагогический институт, который вернулся к тому времени в Новосибирск из эвакуации, и приступила к исполнению обязанностей ассистента кафедры географии с 1 сентября. Ей поручено преподавать курс общего землеведения студентам-географам.

В течение 1946–1947 гг. Ольга Федоровна сдала экзамены кандидатского минимума. На основании представления Новосибирского государственного педа-

гогического института и решения отборочной комиссии Министерства высшего образования СССР от 24 октября 1950 г. О. Ф. Саблина прикомандирована в аспирантуру Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина по специальности «физическая география» сроком с 10 декабря 1950 г. по 10 декабря 1951 г. По завершению курса обучения в аспирантуре Ольга Федоровна успешно защитила диссертацию «Реки Барабы / географический очерк» на соискание ученой степени кандидата географических наук. Решением Совета Московского государственного педагогического института от 25 февраля 1952 г. Ольге Федоровне Саблиной присуждена ученая степень кандидат географических наук.

После защиты кандидатской диссертации Ольга Федоровна приказом по Главному управлению высших учебных заведений Министерства просвещения РСФСР № 153 от 10 апреля 1952 г. была утверждена в должности декана географического факультета Новосибирского государственного педагогического института. В характеристике на Ольгу Федоровну отмечено, что, выполняя обязанности декана, она «показала себя как хороший организатор научной и учебной работы на факультете, принципиальный и требовательный, но в то же время и чуткий руководитель и воспитатель преподавательского и студенческого коллектива факультета».

7 января 1956 г. решением Высшей аттестационной комиссии Ольга Федоровна утверждена в ученое звание доцента по кафедре географии. Ее лекции, как подчеркнуто в характеристике, «отличаются вы-



соким научным уровнем и методическим мастерством».

Ольга Федоровна, уделяя основное внимание преподавательскому труду, состоялась и как исследователь природы Новосибирской области, и как ученый-методист высшей школы. Ее научные работы опубликованы в журналах «Известия Всесоюзного географического общества» и «Вестник высшей школы», в Ученых записках Новосибирского государственного педагогического института, в тематических сборниках научных трудов и в коллективных монографиях. Ольга Федоровна является соавтором нескольких изданий учебных пособий для учащихся 7–8-х классов по географии Новосибирской области. Ей принадлежит авторство научно-публицистических очерков в газете «Советская Сибирь».

В время работы в НГПИ Ольга Федоров-

на не только читала студентам-географам свой любимый курс общего землеведения, но и возглавляла научно-студенческое общество в институте, активно участвовала в работе по повышению квалификации учителей Новосибирска и Новосибирской области, выполняла обязанности председателя товарищеского суда института и агитатора студенческой группы. За многолетний добросовестный труд О. Ф. Саблина в 1976 г. приказом ректора Л. Ф. Колесникова занесена в Книгу почета НГПИ.

На заслуженный отдых Ольга Федоровна ушла в феврале 1976 г., скончалась 15 ноября 1993 г.

Настоящий труженик, глубоко увлеченный преподавательской и научной работой, скромный и доступный в общении – такой остается Ольга Федоровна Саблина в памяти коллег и многочисленных учеников.

**Кравцов Юрий Васильевич**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры географии, регионоведения и туризма, Новосибирский государственный педагогический университет, [kravtsov60@mail.ru](mailto:kravtsov60@mail.ru), ORCID 0000-0002-0462-9194, Новосибирск*

## 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 регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

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.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

*(Пример 1).*

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- введение, постановка проблемы;
- цель статьи;
- обзор научной литературы по проблеме;
- методология и методы исследования;
- результаты исследования, обсуждение;
- заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 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.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова (5-10 слов): ключевое слово, ключевое слово, ключевое слово.

Объем аннотации 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7,9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 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.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. 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 Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекгии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru)

## Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

*Морозова Ольга Александровна*

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

*Абрамов Юрий Петрович*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры ....., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID ....., Новокузнецк*

### **АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического прочтения компетентностной основы профессионального образования.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

*Ключевые слова:* антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

#### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



*Morozova Olga Vasilievna*

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck*

*Abramov Yuriy Petrovich*

*Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck*

## **ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION**

*Abstract.* Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

*Methodology.* The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

*Keywords:* anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

### **References**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

### **Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008**

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковой 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. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *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.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // 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.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. –

26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](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 приставейного 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: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Typologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].**

#### Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_  
Имя \_\_\_\_\_  
Отчество \_\_\_\_\_  
Город \_\_\_\_\_  
Организация, должность \_\_\_\_\_  
Учёная степень \_\_\_\_\_  
Учёное звание \_\_\_\_\_  
Тема статьи \_\_\_\_\_  
Ранее публиковались в журнале \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Была подписка на журнал \_\_\_\_\_ да (год) \_\_\_\_\_ нет  
Ваш h-index \_\_\_\_\_  
ORCID (<https://orcid.org/register>) \_\_\_\_\_  
Адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_  
Телефон для связи \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_

**Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования**  
(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**1/2021**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Корректор:** О. А. Разумова

**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 11,9. Уч.-изд. л. 10,4.

Подписан в печать: 26.02.2021 г. Тираж 600 экз. Заказ № 13.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28