

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

5/2021

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И. Р. Лазаренко, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

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

Журнал включен в Перечень рецензируемых
научных изданий ВАК

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

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», 2021

© Сибирский педагогический журнал, 2021

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

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy),
Tallinn (Estonia)

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

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

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Peter-
burg

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corre-
sponding Member of the RAE, Moscow

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

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

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

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Profes-
sor, Florence (Italy)

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

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

Founder: FSБEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

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

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

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

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

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical
University”, 2021

© Siberian Pedagogical Journal, 2021

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

- Адольф В. А., Туранова Л. М., Стюгин А. А., Трусей И. В.** Проектирование системы мониторинга цифровой образовательной среды в дополнительном образовании детей 7
- Корнеенко Т. Н.** Современная модель образовательной среды университета с учетом исторического контекста его развития..... 17

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Бокова О. А., Мельникова Ю. А.** Современные направления реализации добровольческих практик и существующих систем подготовки добровольцев в регионах Российской Федерации 30
- Абрамова В. В., Ромм Т. А.** Профессиональная субъективная активность студента педагогического вуза 40

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н.** Средства развития общелогического универсального учебного действия анализа и культуры его трансляции в процессе подготовки будущих учителей математики 48
- Никитин М. В.** Прикладные требования подготовки трансфессионалов как сетевых специалистов в СПО 58
- Степанова И. Ю., Адольф В. А., Никитенко Ю. А.** Вовлечение учителей в практико-ориентированную подготовку обучающихся педагогических направлений..... 69
- Цветкова С. Е., Малышева Е. Ю.** Методическое обеспечение формирования иноязычной компетенции у студентов специальности «самолёто- и вертолётостроение» 81
- Шепшинская И. М.** Методы оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза..... 90

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

- Adolf V. A., Turanova L. M., Styugin A. A., Trusei I. V.** Designing a System of Monitoring for the Digital Learning Environment in Supplementary Education for Children..... 7
- Korneenko T. N.** A Modern Model of the Educational Environment of the University with Regard to the Context of its Historic Developmen 17

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Bokova O. A., Melnikova Yu. A.** Modern Directions of Implementation of Volunteer Practices and Existing Volunteer Training Systems in the Regions of the Russian Federation 30
- Abramova V. V., Romm T. A.** Professional Subjective Activity of the Student of Pedagogical University..... 40

PROFESSIONAL TRAINING

- Dulatova Z. A., Kovyrshina A. I., Lapshina E. S., Shtykov N. N.** The Instruments for the Development of Universal Logical Skills of Analysis and the Culture of the Transmission of These Skills in the Process of Professional Training of Mathematics Teachers 48
- Nikitin M. V.** The Applied Requirements to the Professional Training of Transprofessionals as Network Specialists in The System of Professional Education 58
- Stepanova I. Yu., Adolf V. A., Nikitenko Yu. A.** The Involvement of School Teachers in the Process of Practice-Oriented Training of Students at Pedagogical University..... 69
- Tsvetkova S. Ye., Malisheva E. Yu.** Methodological Support in the Formation of the Language Competency of the «Aircraft And Helicopter Structure» Profile Students..... 81
- Shepshinskaya I. M.** Assessment of the Communicative Competence of the Students of Pedagogical University 90

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Джуринский А. Н. Педагогические идеи и практики иезуитов эпохи позднего средневековья (XVI–XVII вв.) 99

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Ачкасова Н. Н. Конкурс научных докладов с учетом профессиональных запросов как средство формирования мотивации к изучению английского языка у студентов неязыкового вуза 105

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Панасюк В. П., Ачкасова О. Г. Сквозные цифровые компетенции студента как новое понятие профессиональной педагогики 114

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Кудинов В. А., Чистяков А. А. Куда упало Ньютоново яблоко 123

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Dzhurinskiy A. N. Pedagogical Ideas and Practices of the Jesuits of The Late Middle Ages (XV–XVII Centuries) 99

FROM A PEDAGOGICAL EXSPERIENCE

Achkasova N. N. Competition of Scientific Professional-Oriented Reports as a Tool For Development Motivation to Study the English Language Among Students of a Non-Linguistic University 105

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Panasyuk V. P., Achkasova O. G. Universal Digital Competencies of the Student as a New Concept Of Professional Pedagogy 114

SCIENTIFIC LIFE

Kudinov V. A., Chistyakov A. A. Where the Newton's Apple Fell 123

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

DOI 10.15293/1813-4718.2105.01

УДК 37.04

Адо́льф Влади́мир Алекса́ндрович

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

Туранова Лариса Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет, turanova@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2868-5577, Красноярск

Стюгин Андрей Александрович

Старший преподаватель кафедры педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, astyugin@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4997-9219, Красноярск

Трусей Ирина Валерьевна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ¹

Аннотация. Одной из важных задач развития образования в РФ является трансформация системы дополнительного образования детей. Инструментом контроля за реализацией государственной политики в дополнительном образовании является создание системы мониторинга. На основе анализа современных трендов развития системы дополнительного образования детей, с учетом задач государственного проекта «Цифровая образовательная среда», определена актуальность проектирования системы мониторинга развития цифровой образовательной среды.

Цель статьи: рассмотреть теоретические предпосылки к проектированию системы мониторинга цифровой образовательной среды в дополнительном образовании детей Российской Федерации.

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

Заключение. Исследованы предпосылки к проектированию системы мониторинга цифровой образовательной среды в дополнительном образовании детей в Российской Федерации. Одним из механизмов обновления содержания и современных технологий дополнительного образования детей может стать проектируемая национальная система мониторинга развития цифровой образовательной среды практик дополнительного образования детей.

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

Предложены значимые показатели для включения в систему мониторинга практик дополнительного образования в цифровом образовательном пространстве.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, мониторинг в образовании, дополнительное образование детей.

Введение. Постановка проблемы. Актуальность совершенствования системы дополнительного образования детей в РФ подтверждает написание нормативных правовых актов федерального и муниципального уровней [8–10; 12]. Проблемы, касающиеся развития дополнительного образования детей, обсуждаются на высшем уровне законодательной и исполнительной власти РФ, региональном уровне, уровне управления образовательными учреждениями. Проблемам развития и оценивания качества дополнительного образования детей систематически посвящаются научные исследования. Очевидно, что развитие и совершенствование системы дополнительного образования невозможно без формирования в регионах системы мониторинга качества.

Правительством Российской Федерации утвержден перечень обязательной информации о системе дополнительного образования детей и взрослых, подлежащей мониторингу, однако указанная система не содержит сведений о состоянии цифровой образовательной среды дополнительного образования детей [9]. Очевидно, это рождает необходимость определения новых показателей развития цифровой образовательной системы дополнительного образования. Министерство просвещения РФ определило задачи для региональных систем дополнительного образования [10]. В частности речь идет о формировании ведущей роли практик дополнительного образования в развитии и совершенствовании (интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом) детей, помощи в ранней профориентации и формирование компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Данные критерии определяют успех социально-экономиче-

ского развития субъектов РФ. В Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей [10] в структуре управления также предусмотрены проведение мониторинга и аналитического сопровождения дополнительного образования, которые должны осуществлять региональные модельные центры субъектов. Таким образом, в условиях трансформации системы дополнительного образования, учитывая необходимость внедрения модели цифровой образовательной среды, следует переосмыслить подход к системе мониторинга. Актуальным является создание национальной системы мониторинга, позволяющей отслеживать развитие цифровой образовательной среды в дополнительном образовании, которая учитывала бы региональные особенности.

Цель статьи: рассмотреть теоретические предпосылки к проектированию системы мониторинга цифровой образовательной среды в дополнительном образовании детей Российской Федерации.

Обзор научной литературы по проблеме. В системном анализе состояния дополнительного образования, изданном под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина в 2019 г., акцентируется внимание, что дополнительное образование в современной России – важнейшая составляющая экосистемы образования. Дополнительное образование позволяет индивидуализировать образовательные траектории, расширять возможности для развития и реализации инновационных технологий и инициатив, учитывающих интересы детей и родителей [3; 5; 15]. Дополнительное образование в России представлено достаточно сложной структурой, состоящей из организаций различных ведомств, также имеются разные формы собственности и т. д. По дан-

ным Министерства просвещения РФ, виды учреждений, функционирующие в дополнительном образовании: центры дополнительного образования и пр., дома детского творчества и пр., дворцы (пионеров, детского творчества и пр.), станции (юных натуралистов и пр.), школы (спортивные школы, школы искусств и пр.). Мониторинг системы дополнительного образования включает ежегодную статистику, по которой можно проследить динамику их развития [13]. Учреждения дополнительного образования могут быть государственными, частными, функционирующими самостоятельно, также могут функционировать в рамках других организаций. Отмечается тенденция к росту негосударственного сектора дополнительного образования, включающего как современные коммерческие бизнес-модели, так и инициативы бюджетных организаций, не имеющих образовательной лицензии, но сочетающих образование и развлечение. Причем, как отмечают исследователи, негосударственный сектор в системе дополнительного образования детей в РФ активно прирастает, в большей мере в столице и крупных городах. Создает сложность в сборе статистических данных разнообразие организаций, которые работают в области видов экономической деятельности (ОКВЭД), отличной от образования, в частности: деятельности творческой, деятельности в области искусства и организации развлечений, научных исследований и разработок, деятельности в области спорта, отдыха и развлечений и др. [3]. Формы работы с детьми в системе дополнительного образования также имеют большое разнообразие: выездные события; интенсивы в форме лагеря или обучения во время праздников и каникул; электронные сервисы, для проведения тестирования, профориентации, праздников и экскурсий; тьюторское сопровождение по реализации особых образовательных запросов; совместные занятия детей и родителей. Имеются также формы работы

из нелегализованного сектора, которые совмещают образовательную и досуговую деятельность: научные шоу, музеи науки, технопарки, интерактивные музеи, квесты и др. Таким образом, организации дополнительного образования различаются по ведомственной принадлежности, форме собственности, инфраструктуре, содержанию и методам работы с детьми.

Методология и методы исследования. Методологическую основу настоящего исследования составили анализ предпосылок развития системы мониторинга цифровой образовательной среды. Используются традиционные методы теоретического исследования (анализ и синтез), анализ нормативных документов в области дополнительного образования и цифровой образовательной среды. Также применены методы моделирования и проектирования.

Результаты исследования, обсуждение. Среди важных факторов повышения качества образования в существующей системе мониторинга рассматриваются показатели охвата детей современными дополнительными образовательными программами и динамика [7; 8]. В этом вопросе ситуация с охватом детей во многом остается непрозрачной, особенно в общеобразовательных организациях, где часто дополнительное образование заменено внеурочной деятельностью, являющейся обязательной. Распространена форма организации, когда педагоги, являющиеся сотрудниками организаций дополнительного образования, проводят занятия с детьми на базе школ. Для координации работы учреждений дополнительного образования созданы региональные модельные центры, которые являются образовательными организациями с расширенным функционалом [4].

Дополнительное образование должно развивать личностные способности, нестандартное мышление и таланты, помогать в определении и выборе своей будущей профессиональной деятельности, способствовать самореализации и соци-

альной адаптации ребенка, прививать интерес к исследовательской и творческой деятельности [4; 11; 15]. При этом заказчиками услуг дополнительного образования детей и отмечается важность преемственности дополнительных образовательных программ с программами профессионального и высшего образования. Это является актуальным также и для государственной политики, т. е. отмечается важность учета достижений детей в системе дополнительного образования детей при поступлении на последующие ступени и уровни образования. В докладе Правительства РФ отмечается, что уже во всех субъектах проведена работа по учету достижений обучающихся (портфолио), что необходимо для профессионального самоопределения детей и формирования образовательными организациями индивидуальных траекторий развития [8]. В связи с этим направленность программ и видов деятельности в детских учреждениях дополнительного образования имеет широкую рамку:

- выявление и поддержка одаренной и талантливой молодежи;
- профессиональная ориентация молодежи;
- практики с освоением элементов конкретных профессий, расширение взаимодействия с реальным рынком труда;
- патриотическое воспитание молодежи;
- формирование здорового образа жизни.

Важное условие обновления содержания системы дополнительного образования – это внедрение и распространения инноваций, скорость вовлечения организаций и педагогов в процесс обновления содержания, педагогических и информационных технологий [2]. Сегодня можно констатировать, что произошли изменения информационного образовательного пространства, активно внедряются в практику образования дистанционные образовательные технологии и цифровые образовательные ресурсы [16]. При этом система дополнительного образования детей, по крайней

мере бюджетные организации, в меньшей степени затронуты процессом цифровизации, несмотря на ее гибкость к переменам. Процесс цифровизации системы дополнительного образования всерьез затронул отдельные организации регионов и преимущественно в секторе технического творчества. В целом система дополнительного образования может стать базой для цифровизации всей системы образования [2]. «Цифра» открывает новые возможности, позволяющие модернизировать образовательный процесс, систему управления и коммуникации с семьями, однако пока в этом направлении нет системной работы со стороны государства, также не хватает ресурсного подкрепления.

На федеральном уровне для создания и внедрения в школы цифровой образовательной среды реализуется проект «Цифровая образовательная среда» [12]. В его задачи входит обеспечение цифровой трансформации всей системы образования, а также создание необходимых условий, позволяющих реализовывать образовательные программы на основе дистанционных и электронно-информационных технологий обучения. В соответствии с постановлением Правительства РФ, современная цифровая образовательная среда состоит из инновационных образовательных ресурсов, цифрового контента, телекоммуникационных технологий и других технических средств, позволяющих школьникам обучаться независимо от региона проживания [8]. Важно, чтобы формирующаяся система мониторинга развития цифровой образовательной среды практик дополнительного образования детей способствовала выявлению факторов и динамики развития с учетом особенностей дидактического, воспитательного потенциала образовательной среды дополнительного образования.

В рамках мониторинга в системе образования как часть государственной политики анализируется информационная открытость организаций сферы образования. Ее

основная задача – облегчить доступность информации об образовательной организации, реализуемых программах. Информация размещается на сайтах школ, управляющих организаций и специализированных информационных сервисах, так называемых навигаторах. Надо признать, что поиск информации на интернет-сайтах организаций, предоставляющих услуги дополнительного образования детей, не позволяет потребителям услуг составить полное представление о предложении, специфике занятий, результатах участия. Для систематизации информации о программах дополнительного образования по муниципалитетам организованы региональные навигаторы, как правило, размещенные на хосте «головной» организации, ответственной за агрегацию информации о программах дополнительного образования детей региона. Доменные имена таких интернет-ресурсов не отличаются единообразием (например, navigator.dvpiop.ru, new.dop.mosreg.ru), кроме того, в силу отмеченного выше разнообразия поля дополнительного образования и его участников, система хоть и имеет унифицированную структуру данных, но не соответствует фактическому состоянию сферы дополнительного образования детей. В частности не хватает информации о программах, реализуемых индивидуальными предпринимателями или частными организациями. Также во многих регионах недостаточно представлены программы, которые реализуются организациями, подведомственными органам управления в сфере культуры и спорта, школами, детскими садами, колледжами и вузами. Тем не менее шаги по агрегации информации об услугах в сфере дополнительного образования детей очень важны для ее развития и мониторинга.

При внедрении и реализации модели цифровой образовательной среды в регионах РФ важен опыт представления информационного контента в Интернете. Обновлять информацию об образовательной

организации необходимо с учетом специфики учебного процесса в организации, а также согласно цели и задач мониторинга [10]. Основные требования к формированию цифровой среды в образовательных организациях обозначены в Положении о проведении на территории отдельных субъектов РФ эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды, в перечне мероприятий для участников эксперимента, включая подготовительные организационные, технические, технологические, кадровые. Региональные модельные центры приступили к формированию структуры методических и информационных материалов. В частности, анализ материалов по обновлению кадровой политики в системе дополнительного образования размещен на официальном сайте регионального модельного центра дополнительного образования Красноярского края (<https://rmc.kkr.ru/>). Эта информация позволяет предположить, что к значимым показателям мониторинга в системе дополнительного образования будут отнесены:

- количество учащихся; количество учащихся по персонифицированному финансированию дополнительного образования детей; процент обучающихся с ОВЗ, ТЖС и др.; количество наставляемых и наставников;
- работа с грантами, партнерами (в т. ч. в форме сетевой реализации программ), волонтерами;
- нормативная база;
- кадры в системе доп. образования, повышение квалификации, индивидуальные маршруты работника ЦДО, система сопровождения педагогических команд;
- количество реализуемых программ, обновление программ, модульный принцип организации программ, независимая оценка качества дополнительных общеобразовательных программ;
- удовлетворенность родителей, учет запросов родителей и отзывов;
- вовлеченность ребенка, учет интере-

сов, удовлетворенность ребенка, продуктивность работы ребенка, учет запросов ребенка, формирование портфолио ребенка;

- обеспечение комфортных условий, оборудование и дизайн;

- ведение и анализ базы лучших практик и достижений центров дополнительного образования детей, методические материалы;

- обеспечение доступности за счет дистанционных образовательных технологий; представление и полнота учебно-методического комплекса дополнительной образовательной программы, реализуемой в дистанционной форме; используемые технологические платформы; инструкции по работе.

Оценивая лучшие образовательные практики в рамках кампании «Региональный атлас образовательных практик в 2019–2020 году», организованной Красноярским краевым институтом повышения квалификации, эксперты обобщили содержательную направленность образовательных практик [1]:

- практики дополнительного образования для детей дошкольного возраста;

- бизнес-практики;

- обучение школьников основам предпринимательской деятельности;

- развитие технического и естественнонаучного творчества детей;

- практики учебных исследований, социального проектирования/социальных инициатив и волонтерства;

- практики, направленные на формирование и оценку компетентностных образовательных результатов в рамках Красноярского регионального проекта «Реальное образование»;

- практики, которые направлены на приобретение школьниками базовых навыков и специфичных компетенций, в том числе развитие всех видов «гибких» навыков (soft-skills): навыков 4К, саморегуляция, коммуникация, лидерство;

- обеспечение занятости обучающихся во

внеурочное время и вовлечение детей группы риска в дополнительное образование;

- воспитание патриотизма и гражданской ответственности;

- физическое развитие, оздоровление и сохранение здоровья детей, в том числе с ОВЗ;

- профилактику безопасности детей на дорогах;

- формирование основ безопасности жизнедеятельности;

- личностный рост, самореализация и профессиональное самоопределение школьников.

При этом эксперты отмечают имеющиеся проблемы, связанные с рассогласованием целей, задач практик дополнительного образования и средств их реализации; заявленного уровня и описания практики, системы деятельности и конкретных действий в описании [1; 6]. В целом имеющиеся практики слабо сфокусированы на достижении приоритетов федеральной и региональной государственной политики в сфере дополнительного образования. Под цифровой образовательной средой экспертами понимается ряд совокупных моментов, связанных с управленческими, методическими и педагогическими решениями. Представленные в рамках кампании практики рассматривались в категориях:

- построения цифровой образовательной среды муниципалитета / образовательной организации;

- использования цифровых ресурсов для усиления мотивации к обучению;

- использования цифровых технологий и ресурсов при применении «смешанного» обучения и технологии проектно-исследовательской деятельности.

При этом отмечен низкий процент представленных в рамках кампании практик дополнительного образования детей, предполагающих применение цифровой образовательной среды. В целом можно отметить разнообразие средств и критериев анализа практик развития в сфере образо-

вания и достаточно низкий уровень цифровизации учреждений дополнительного образования, по сравнению с общеобразовательными организациями.

Анализируя организацию эффективной образовательной среды учреждения дополнительного образования, группа исследователей отмечает, что образовательная среда дополнительного образования включает в себя пространственно-предметный, организационно-деятельностный, информационно-коммуникативный и программно-методический компоненты [14]. Они позволяют учитывать индивидуально-возрастные особенности детей; виды деятельности (игровая, проектно-исследовательская и др.), способствующие их возрастной социализации; особенности межличностного взаимодействия обучающихся; организовывать игровую и учебно-исследовательскую работу. В дополнительном образовании детей в каждой возрастной группе имеются специфические маркеры,

которые необходимо учесть в мониторинге.

Заключение. Таким образом, в условиях цифровизации система дополнительного образования детей приобретает дополнительную специфику и вариативность, что позволяет развивать обучающихся, при этом выравнять условия получения образования для детей, проживающих как в городской, так и сельской местностях. В качестве внешней системы поддержки системы дополнительного образования можно рассматривать профессиональные события, площадки профессиональных конкурсов и обмена профессиональным опытом, обеспечивающие выявление и масштабирование лучших практик дополнительного образования, пилотных проектов. Одним из механизмов обновления содержания и современных технологий дополнительного образования детей может стать проектируемая национальная система мониторинга развития цифровой образовательной среды практик дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Аналитическая записка по итогам кампании Регионального атласа образовательных практик в 2019/20 учебном году [Электронный ресурс]. – URL: https://kipk.ru/images/docs/1_Аналитическая_записка_РАОП_2019-2020.pdf (дата обращения: 15.09.2021).
2. Безуевская В. А., Глубокова Е. Н., Смирнова Н. В. Дистанционные дополнительные общеобразовательные программы: проектирование и реализация: учеб.-метод. пособ. – Сургут: ИЦ СурГУ, 2017. – 60 с.
3. Косарецкий С. Г., Гошин М. Е., Беликов А. А. и др. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 276 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1956-1.
4. Доступное дополнительное образование для детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/456051225> (дата обращения: 15.09.2021).
5. Жулябина Н. М. Дополнительное образование детей за рубежом: понимание, политика, регулирование. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. – 40 с.
6. Кадыева С. В., Семионова И. В., Пушкарева Т. Б., Лопатина И. В. Создание системы мониторинга качества образования в условиях учреждения дополнительного образования детей // Методист. – 2010. – № 10. – С. 29–32.
7. Костин А. К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона: автореф. дис. ... д-р пед. наук. – Иркутск, 2007. – 43 с.
8. О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Российской Федерации от 7.12.2020 № 2040. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/573040135> (дата обращения: 15.09.2021).
9. Об осуществлении мониторинга системы

образования [Электронный ресурс]: Постановление Правительства Российской Федерации от 5.08.2013 № 662. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499038027> (дата обращения: 15.09.2021).

10. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 3.09.2019 № 467 (с изменениями на 2.02.2021). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/561232576> (дата обращения: 15.09.2021).

11. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02.12.19 № 649. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/564066705> (дата обращения: 15.09.2021).

12. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс]: Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7.12.2018 № 3. – URL: https://edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный_проект_Цифровая_образовательная_среда.pdf (дата обращения: 15.09.2021).

ект Цифровая образовательная среда.pdf (дата обращения: 15.09.2021).

13. Сафонова П. Н., Шамрай И. Н. Современная система дополнительного образования детей: особенности, стратегии, тенденции // Вестник МГУКИ. – 2020. – № 4 (96). – С. 158–170. DOI: 10.24412/1997-0803-2020-10415.

14. Чайкина Ж. В., Дорогина Н. Ю., Мухина М. В., Рыжикова М. П., Смирнова Н. Б. Организация эффективной образовательной среды учреждения дополнительного образования // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2020. – № 1 (43). – С. 228–235.

15. Impact of Supplementary Schools on Pupils' Attainment: An Investigation into what Factors Contribute to Educational Improvements [Электронный ресурс]. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/4150856.pdf> (дата обращения: 15.09.2021).

16. Turanova L. M., Styugin A. A. Aspects of applying distance education technologies in the system of university students training // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2015. – Т. 8, № 3. – С. 468–475.

Поступила в редакцию 12.07.2021

Adolf Vladimir Aleksandrovich

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

Turanova Larisa Mikhailovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Information Technologies of Education and Continuing Education, Siberian Federal University, turanova@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2868-5577, Krasnoyarsk

Styugin Andrey Aleksandrovich

Sen. Lect. of the Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University by V. P. Astafieva, astyugin@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4997-9219, Krasnoyarsk

Trusei Irina Valerievna

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

**DESIGNING A SYSTEM OF MONITORING
FOR THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT
IN SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN¹**

Abstract. One of the most important tasks of education of the Russian Federation is the transformation of Supplementary education. The monitoring system is a tool for implementing the state policy in the field of Supplementary education. The urgency of creating a monitoring system that monitors the digital educational environment of Supplementary education of children has been determined. This is based on the analysis of modern trends and directions of modernization of Supplementary education of children.

The Purpose of the article is the investigation of theoretical prerequisites for designing a system of monitoring for the digital educational environment in the Supplementary education of children in the Russian Federation.

Research methodology and methods. The methods of theoretical research (analysis and synthesis) of special literature and regulatory documents in the field of Supplementary education and digital educational environment was used in this article.

Conclusion. The prerequisites for the design of a system's monitoring for the digital educational environment in the Supplementary education of children in the Russian Federation was investigated. One of the mechanisms for the updating of additional education for children can be the national system of monitoring of the digital educational environment. Significant indicators of the monitoring of the practices of a Supplementary education in the digital educational space was proposed.

Keywords: digital educational environment, monitoring in education, supplementary education of children.

References

1. Analytical note on the results of the campaign of the Regional Atlas of Educational Practices in the 2019–2020 academic year [online]. Available at: https://kipk.ru/images/docs/1_Analytic_zapiska_RAOP_2019-2020.pdf (accessed 15.09.2021). (In Russ.)
2. Bezuevskaya, V. A., Glubokova, E. N., Smirnov, N. V., 2017. Distance additional educa-

¹ The study was carried out in according the project “Creation of a national system for monitoring the development of a digital educational environment for the practice of additional education for children”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation (№ 073-00052-21-01).

tional programs: design and implementation: teaching aid. Surgut: PC SurSU Publ., 60 p. (In Russ.)

3. Kosaretsky, S. G., Goshin, M. E., Belikov, A. A. and others, 2019. Additional education for children in Russia: a single and diverse. Moscow: Higher School of Economics Publ., 276 p. DOI: 10.17323 / 978-5-7598-1956-1. (In Russ.)

4. Accessible additional education for children Passport of the priority project approved. by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and Priority Projects № 11 dated 30.11.2016 [online]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/456051225> (accessed: 15.09.2021). (In Russ.)

5. Zhulyabina, N. M., 2017. Additional education of children abroad: understanding, policy, regulation. Moscow: Higher School of Economics Publ., 40 p. (In Russ.)

6. Kadyaeva, S. V., Semionova, I. V., Pushkareva, T. B., Lopatina, I. V., 2010. Creation of a system for monitoring the quality of education in the context of the institution of additional education for children. *Methodist*, 10, pp. 29–32. (In Russ.)

7. Kostin, A. K., 2007. The system of additional education for children in the socio-cultural development of the region. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Irkutsk, 43 p. (In Russ.)

8. On conducting an experiment on the implementation of a digital educational environment: The Decree of the Government of the Russian Federation dated December 7, 2020 № 2040 [online]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/573040135> (accessed 15.09.2021) (In Russ.)

9. On monitoring the education system: The Decree of the Government of the Russian Federation dated 5.08.2013 № 662 [online]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/499038027> (accessed 15.09.2021). (In Russ.)

10. On the approval of the Target model for the development of regional systems of addition-

al education for children: The Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 3.09.2019 № 467 [online]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/561232576> (accessed: 15.09.2021). (In Russ.)

11. On the approval of the Target model of the digital educational environment: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02.12.19 № 649. [online]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/564066705> (accessed 15.09.2021). (In Russ.)

12. Passport of the federal project “Digital educational environment”: Appendix to the minutes of the meeting of the project committee for the national project “Education” dated December 7, 2018 № 3 [online]. Available at: <https://edu54.ru/upload/files/2016/03/FederalprojectDigitaleducationalenvironment.pdf> (accessed 15.09.2021). (In Russ.)

13. Safonova, P. N., Shamray, I. N., 2020. Modern system of additional education for children: features, strategies, trends. *Bulletin of MSUKI*, 4 (96), pp. 158–170. DOI: 10.24412/1997-0803-2020-10415. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Chaikina, Zh. V., Dorogina, N. Yu., Mukhina, M. V., Ryzhikova, M. P., Smirnova, N. B., 2020. Organization of an effective educational environment for an institution of additional education. *Innovative economy: prospects for development and improvement*, 1 (43), pp. 228–235. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Impact of Supplementary Schools on Pupils’ Attainment: An Investigation Into What Factors Contribute to Educational Improvements [online]. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/4150856.pdf> (accessed 15.09.2021). (In Eng.)

16. Turanova, L. M., Styugin, A. A., 2015. Aspects of applying distance education technologies in the system of university students training. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, T. 8, № 3, pp. 468–475 (In Eng.)

Submitted 12.07.2021

Для цитирования: Адольф В. А., Туранова Л. М., Стюгин А. А., Трусей И. В. Проектирование системы мониторинга цифровой образовательной среды в дополнительном образовании детей // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 7–16.

Корнеенко Татьяна Николаевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физика и теоретическая механика»,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения, tkorneenko1@gmail.com,
ORCID 0000-0002-6951-0485, Хабаровск*

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА С УЧЕТОМ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ЕГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Нарастающее антропологическое противоречие между технологической изменчивостью, провоцирующей биосоциальные трансформации, и экзистенциальной неготовностью к этому человека способствует пересмотру модели образования. В связи с этим проектирование образовательной среды имеет принципиальное значение. В частности, университет должен представлять собой пространство самоопределения студента в трех измерениях: социальном, культурном и идеальном.

Цель статьи: на основании исторического анализа представить концептуальные положения теоретической модели образовательной среды современного университета.

Методология и методы исследования: исторический анализ, моделирование, сравнение, рефлексивное суждение.

Результаты исследования. В качестве материалов исследования в данной работе выбраны модели университетов с конца XVII в. до начала XXI в., с целью анализа и сравнения их миссии. Сделаны выводы, что эпоха и общий культурный контекст вокруг университета оказывают влияние на его предназначение в обществе, цели и методы образования. В частности, классическое университетское образование строится на трех векторах: поиска идеального себя (вектор идеализации), социальной идентификации (вектор социализации) и культурной идентификации (вектор инкультурации). Сегодня происходит смещение вектора образования в сторону социальной полезности, «ответственной субъектности» (перед обществом) или социальной самореализации. Между тем образование всегда мыслилось значительно шире, чем только социализация. С учетом сказанного, представлена модель образования в современном университете. В основу положена мысль о человеке самом-себя-реализующем (М. К. Мамардашвили) и принципы либерального образования: принцип активного самостоятельного деятельностного усилия, принцип вариативной образовательной среды, принцип объемной коммуникации и рефлексии, принцип исследовательского образования и креативности, принцип опоры на самообразование. Таким образом, современная образовательная среда университета должна представлять собой вариативную, многоуровневую, практико-ориентированную, рефлексивную среду, в которой сосредоточены основные векторы: вектор поиска своего предназначения (идеализации), вектор культурной идентификации и вектор социальной самореализации. Их сочетание позволяет преодолеть односторонний акцент образовательного процесса на социализации.

Ключевые слова: университет, образовательная среда, самообразование, самореализация, педагогическая модель.

Введение. Постановка проблемы. Изменения социально-культурного контекста в XXI в. (в том числе и аспекты возрастающего социально-экономического неравенства [13]) порождают вопросы по отношению к дальнейшему развитию си-

стемы образования. В связи с этим акцент современной методологии на проектировании образовательных систем «из будущего [13] представляет собой обоснованную позицию стратегического про-мысливания или пред-видения [24]. По мнению спикер-

ров НТИ [17], сегодня перед человечеством стоят следующие вызовы:

- 1) нарастающая автоматизация и роботизация;
- 2) культурный кризис идентичности человека (глобализационные процессы в социокультурной среде);
- 3) цифровизация (кардинальные изменения в жизни человека);
- 4) нарастание катастрофических тенденций в биосфере Земли.

Обозначенные тенденции говорят о кардинальной смене миссии университета, который сегодня должен:

- 1) отвечать на существующие и предвещать возникающие угрозы в отношении глобального развития;
- 2) становиться полезным обществу (третья миссия университета);
- 3) быть в большей степени антропоориентированным, нежели антропоцентричным (ориентированным на смысловое развитие человека, нежели целевое).

Ценность образовательных результатов связана не столько с практическими смыслами, сколько с заделом на будущее, а именно теми способностями и навыками, которые позволяют человеку не потеряться в новом мире [22]. Между тем в 2017 г. ЮНЕСКО был опубликован доклад о необходимых компетенциях человека в будущем: системность мышления, стратегическое видение, умение сотрудничать, развитое самосознание, комплексное решение проблем. Эти компетенции представляют собой отдельные личностные результаты. Однако сложный мир требует не столько наличия у человека отдельных качеств, сколько целостного личностного свойства – жизнеустойчивой готовности к любым изменениям, стратегического преобразования их. Иными словами, становится важен тот объемный социальный опыт в образовании, который выступает основным конструктом создания новых моделей

собственного поведения в будущем, на основании определяемой глубинной личностной направленности (М. А. Холодная) [26]. Следовательно, вызовы будущего можно рассматривать как источники направлений модернизации образовательных практик университета, а образовательный опыт студента – в качестве одного из главных результатов в образовании. В связи с этим основная педагогическая проблема состоит в поиске современной модели, способной отвечать на вызовы будущего и способствовать развитию и формированию образовательного опыта человека как ментального личностного качества (М. А. Холодная). **Цель статьи** – представить концептуальные положения теоретической модели будущего университета. Обозначенная цель предполагает следующие задачи исследования:

- 1) на основании исторического анализа рассмотреть, как меняются образовательные практики университета с изменением его миссии на протяжении нескольких столетий;
- 2) проанализировать современный контекст развития и описать основные направления модернизации образовательных практик сегодня;
- 3) описать концептуальные положения образовательной модели современного университета на основе сделанных выводов и анализа ситуации.

Методы исследования: теоретический анализ, моделирование, сравнение, рефлексивное суждение.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ научных источников позволяет выделить несколько позиций университета в западной традиции. Несмотря на то что каждая позиция включает в себя несколько пониманий роли университета в обществе, можно выделить ряд общих моментов. Так, в период классической рациональности (до середины XIX в.) университет мыслится как место обретения социокультурной

идентичности и самоидентичности человека, позволяющего ему развивать собственный потенциал в гармонии с общественным устройством (Дж. Ньюмен, И. Кант, Г. Гегель, В. Гумбольдт, И. Г. Фихте). При чем если ряд философов (В. Гумбольдт, Ф. Й. Шеллинг, И. Г. Фихте) придерживаются линии Платона, то есть «либеральных взглядов» [12] на роль университета, и отмечают роль науки в его существовании [5; 27; 28], то Дж. Ньюмен особо отмечал воспитательную и образовательную функцию университета [16]. В период неклассической рациональности (до последней четверти XX в.) университет вступает в прагматическую фазу своего развития, а точнее становится высшей профессиональной школой. В этот момент его миссия мыслится как обретение культурных компетенций, позволяющих человеку профессионально реализоваться в обществе (С. Коллини, Х. Ортега-и-Гассет, Б. Розовски). Такие деятельности как учебная, практическая (профессиональная), научная, социальная становятся регламентированы учебным планом и выбором студента [8; 18; 19; 20]. Наконец сегодня – период позднего модерна – университет представляет собой пространство социальной самореализации [2; 4; 5; 6; 10; 32; 34]. Внутри этого направления также существуют разные течения, например, предпринимательский университет (Й. Виссема) [2], университет как площадка самореализации и научной, профессиональной, социальной коммуникации (Э. Галажинский) [4], а также университет как корпорация и открытая, глобальная мировая площадка самообразования (Дж. Смит, Ф. Альтбах) [6]. По мысли Й. Виссемы, миссия предпринимательского университета состоит в подготовке людей, создающих «конкретные ценности для общества на основе генерируемых новых знаний» [2, с. 62]. Недостаток этой мо-

дели заключается в стремлении подчинить культурные процессы, которые по сути встроены в глубинные структуры поведения человека, социально-экономический контекст [11]. Между тем сегодня следует проводить обратную зависимость: культурные механизмы, как более глубокие, должны обуславливать социально-экономические позиции человека. Я. И. Кузьминов говорит о новом типе глобального исследовательского университета, в котором коммуникации на разных уровнях играют ключевую роль в развитии студента [10].

Кроме того, стоит отметить достаточно быструю (на протяжении 300 лет) кардинальную перестройку университета в направлении от элитной школы самосовершенствования к широкой площадке социальной самореализации. Так, Ю. Хабермас выделяет следующие парадигмальные сдвиги, обусловившие изменение в сути мышления человека [25]:

1) в классический период (XI–XIX вв.) приоритет письменной речи над устной, что привело к смене типа мышления с повествовательного на логико-научный;

2) отказ от парадигмы сознания в пользу парадигмы языка, что приводит к дискурсивному мышлению (конец XIX в. – середина XX в.);

3) приоритет образа над словом, который меняет тип мышления с дискурсивного на образный (конец XX в. – XXI в.).

По мнению В. А. Куренного, причиной этого является усложняющийся контекст реальности вокруг университета [12]. Так, П. Г. Щедровицкий отмечает переход от ручного труда к автоматизированному (появление парового двигателя, лесопилки) в качестве ключевого фактора, меняющего картину мира человека, делающего ее антропоцентричной [30]. В таблице представлены основные позиции университета в социуме.

Миссия университета в конце XVII – начале XXI в.

Идея	Автор	Суть
1	2	3
Классическая рациональность (идеи либерального образования)		
Университет – элита, место понимания законов окружающего мира и своего предназначения в нем (продолжение идей Платона)	И. Кант (XVIII в.)	Университет создается как элитарное место воспроизводства смыслов о себе, мире, законах его развития, существует как место всестороннего образования (развития психических и человекообразующих способностей, мышления). Преимущественно его назначение отвечает на вопрос ради чего? (человек живёт)
Университет – место образования человека	Вильгельм фон Гумбольдт (1821 г.)	Университет – место, где происходит свободное постижение «чистой науки», теоретическое научное исследование, результатом которого выступает нравственное воспитание. Здесь предложена новая модель развития через исследование или совмещение преподавания и исследования. Преимущественно отвечает на вопрос для чего? (акцент на общество)
Университет – место получения общего образования человека (не профессионального)	Дж. Ньюмен (1852 г.)	Университет реализует образовательную функцию, то есть воспитывает нравственную (на основе религии), интеллектуальную, социальную природу человека. Преимущественно отвечает на вопрос для чего? (акцент на общество)
Неклассическая рациональность (совмещение практического и либерального образования с преимуществом последнего)		
Университет – место культурной идентификации человека	Ортега-и-Гассет (1944 г.)	Университет – место приобретения системы жизненных представлений. Вопросы образования вторичны по отношению к вопросам жизни, историческому контексту, в котором живет человек. Тем самым любое знание рассматривается с точки зрения полезности в данную эпоху. Преимущественно отвечает на вопрос зачем? (акцент на культуру эпохи)
Университет – место сохранения и развития знания	Стефан Коллини (1989 г.)	Университет – «музей» знания, «храм» науки, культуры и образования, готовит профессионалов с высшим образованием. Государство – главный финансовый партнёр вуза. Ориентирован на национальный рынок и его престиж. Это место исследований, которые руководствуются логикой самой науки, а не бизнес-задачей
Постнеклассическая рациональность (преимущество практического образования)		
Предпринимательский университет (модель хорошо управляемой компании) «Университет в границах рыночного императива» (Б. Ридинг)	Й. Виссема, (2003 г.)	Акцент на технологические инициативы и выполнение экономических заказов: либо производить эффективное знание (исследование), либо более эффективно производить знание (как экономический продукт). Сотрудничество университета с бизнесом и производство конкретного продукта, ценного для общества

1	2	3
Университет как транснациональная корпорация или мировой университет	Дж. Салми, Ф. Альтбах, (2009 г.)	Ориентация на международное сотрудничество (мобильность студентов, увеличение числа иностранных студентов, трансфер технологий преподавания). Университет выполняет следующие виды деятельности: образование и научная деятельность, исследования и инновации (новые инженерные разработки), социальное, международное, бизнес-предпринимательство

Результаты исследования и обсуждение. Анализ позиций университета показывает постепенное смещение его функций в сторону разнообразной социальной идентификации человека. Однако социализация – одна из функций образования, которая опирается лишь на один тип мышления и развивает только его – логико-научный [14], при этом повествовательный (рефлексивный) преимущественно остается неразвитым. По выражению Х. Ортеги-и-Гассета, жизнь представляет собой «хаос вещей и идей» и человеку нужно постоянно «собирать себя», то есть «...знать свою топографию, свои маршруты» [18, с. 134] или быть культурным, чтобы плодотворно действовать в данный период времени и понимать и проектировать замысел собственного развития [18]. В противном случае его потенциал остается нереализованным. Поэтому функция культурного собирания человека наряду с возможностью субъектного выбора и социализацией является фундаментальным основанием университета сегодня. Обобщая сказанное, можно выделить следующие тенденции в развитии университета:

1) университет строит свою образовательную систему с учетом требований, обусловленных широким экономическим и социально-культурным контекстом. Сама образовательная среда университета всегда «пропитана» культурой, ценностями, технологиями и ожиданиями общества;

2) примерно с середины XX в. происходит смещение задач университета: человек

культуры (в широком контексте, включая научно-исследовательский) уступает место сначала специалисту-профессионалу, а затем человеку социальному;

3) метод образовательной деятельности во многом обусловлен культурной традицией общества (его ментальностью), так, если в начале своего пути обучение в университете происходит через сократический диалог и герменевтические практики, впоследствии – лекционно-семинарской системой, то на крайней стадии это широкий масштаб практико-ориентированного образования и индивидуализации;

4) понятие «профессионал», появившееся в университетской среде в XX в., претерпевает изменения в своем содержании: изначально это – человек, обладающий специальными профессиональными знаниями, умениями и навыками, сегодня – это человек, видящий социальные смыслы своей профессии, ответственно подходящий к реализации любой идеи (при этом инновационная и проектная деятельности являются основой его подготовки);

5) деятельность и функции преподавателя меняются на протяжении всего периода существования университета. На первом этапе преподаватель играет роль интерпретатора знания, задача которого заинтересовать или посредством дискуссии выйти на новый уровень познания (см. В. А. Куренной). В данном случае слово (диалоги и самообразование), практико-экспериментальные образовательные курсы (получили свое развитие в начале XX в.) выступают

основными методами обучения. Сегодня деятельность преподавателя многообразна, а образовательная среда вариативна. Преподаватель – это человек, умеющий вести дискуссии, проектировать цели обучения, он выступает одновременно и игровым практиком, и лектором, и аналитиком, и модератором, и составителем онлайн-курсов и разработчиком разных программ;

б) на протяжении нескольких веков образовательная деятельность основывается на законах идеало/культуро/социо/сообразности [23]. Однако в разные периоды времени акцент делается на той или иной стороне: так до XVIII в. преимущественно акцент на развитии идеального человека, то есть на гармоничном развитии его способностей; в XIX–XX вв. – на культурном аспекте или на соответствии развиваемых способностей миру идей, значений, понятий и ожиданий конкретной эпохи; в XXI в. – на социальной самореализации или взаимодействии человека с окружающим миром и ответственной реализации в нём;

7) наблюдается смещение приоритета в образовании на вектор субъектности и самодетальности. Все это несколько уменьшает позиции нравственного воспитания. При этом воспитание человека как члена общества полностью реализуется в предлагаемых сегодня образовательных практиках.

Сказанное обнаруживает следующее противоречие: с одной стороны, сосредоточение университета на инновационном трансфере знаний, росте цифровых технологий и актуальная потребность в развитии экономики знаний, с другой – насущная потребность развития человека культуры, ответственного за свою жизнь, способного жить и совершенствоваться в пространстве традиционных ценностей, свободы и выбора. Одним из путей выхода из этой ситуации может служить следующее положение. Университет, являясь центром социализации и профессионализации, одновременно должен стать центром мотивации каждого

для реализации самого себя в трех аспектах: как человека социального (эффективного члена общества), как профессионала (человека, мотивирующего себя к саморазвитию в течение всей жизни) и как человека культуры (человека ответственного и сохраняющего ценности).

Это позволяет предложить концептуальные положения теоретической модели образовательного процесса в высшей школе. Традиционно под теоретической моделью понимают содержательную сторону предмета проектирования (В. В. Краевский), логику которой можно представить в виде системы взаимосвязанных утверждений в исследуемой предметной области. Системный подход (С. Никаноров, А. Г. Теслинов) позволяет описать модель в следующей логике: основная идея, стратегическая цель и задачи, содержание образования, методы и технологии, принципы.

1. *Основная идея.* В основе проекта образовательной системы высшей школы лежит идея человека самого-себя-реализующего (М. К. Мамардашвили) в различных контекстах действительности, несмотря на любые внешние обстоятельства (К. Д. Ушинский), в соответствии с истиной себя (М. Фуко) и в гармонии с общественным развитием. Процесс реализации в вузе может быть представлен в трех пространствах: социогенеза, субъектогенеза, культуругенеза. В то же время В. П. Зинченко отмечает, что «...состояния бытия человека не поддаются воспроизведению и объективной рациональной развёртке на уровне только рефлексивной конструкции» [6]. Иными словами, воспроизведенный чужой опыт в структуре логической последовательности определенных элементов будет оставаться внешней данностью для человека, в котором ему самому места нет, поскольку там за него уже все продумано и решено. Выходом из этой ситуации может быть создание вариативного образовательного пространства, соединяющего собой различные контексты действительности (социальные,

культурные, экономические, чувственно-практические). Поэтому проектирование образовательной среды должно быть соразмерно процессам реальной (свободной) жизнедеятельности [21]. Отсюда следует, что наблюдаемая сегодня тенденция совмещения в вузе учебно-производственной, социокультурной и инновационно-исследовательской деятельности представляет собой подобный вариант множественного отпечатка жизнедеятельности в пространстве вуза, отображаемой в слоях сознания у человека. Словом, педагогическая система должна представлять собой своеобразную жизнедеятельность – искусственную по форме, но подлинную по сути, в противном случае самореализация рискует вообще не проявиться (см. К. Д. Ушинский).

2. *Стратегическая цель и задачи.* Самореализация в вузе происходит на определенном содержании – в контексте профессиональной направленности. Поэтому стратегическая цель состоит в создании такой вариативной, вероятностной и культурной педагогической среды, которая порождает профессионала XXI в. – стремящегося обрести свою идентичность в разных контекстах реальности. Критерием такой среды выступает право выбора, маршрутизация собственной индивидуальной траектории. Внешней её стороной можно считать присутствие производственных, научно-исследовательских, проектных элементов, а внутренней – реальные процессы развития (процессы инкультурации и самоопределения), которые вызываются рефлексией. Модель, включающая в себя элементы подобной внешней жизнедеятельности, по-разному присутствует в различных современных университетах типа 3.0 или 4.0. Педагогическая проблема здесь находится не только в создании условий для развития человека в качестве субъекта-деятеля, но содержится в востребованных ценностных основаниях сознания человека, не любых, а именно тех, что позволяют ему «не потерять себя» в потоке

инноваций, но свободно управлять ими, развиваясь. Поэтому следует обозначить организационно-педагогические условия для реализации стратегической цели. Во-первых, это условие конструирования собственной образовательной среды, которая должна предлагать разные варианты вовлечения. Во-вторых, это условие опоры на самообразование, в том числе развивающееся и в рефлексивных практиках, и в опыте командного взаимодействия. Суть данного условия (последнего) состоит в обнаружении а) собственной недостаточности и, как следствие, самоопределения субъективности и б) первоначально неявной, идентификации с обществом или ответственной полезности. В-третьих, это создание условий для разновекторного горизонтального реального диалога с другим: студент – общество (профессиональное, научное, инженерное и т. п.), студент – студент, студент – педагог в кружках, конструкторских бюро и т. д.

Содержание образования. Педагогическое взаимодействие обусловлено множеством субъектов, вступающих в коммуникацию, которые могут образовывать свои микро- и макрогруппы [9]. Это обстоятельство говорит о сложности и неравновесности самой системы. Поэтому для описания взаимодействий целесообразно привлекать знания смежных наук, таких как социальная философия, экономика, социология, психология (см. Н. Л. Селиванова) [21]. Тогда в качестве постулатов проектирования подобного взаимодействия можно использовать идеи синергетического подхода, а именно:

- 1) определяющая роль в системе отводится процессам на микроуровне (феноменальным процессам взаимодействия);
- 2) поле и возможности развития системы в большей степени определяются её внутренним состоянием, а не внешними факторами;
- 3) управление системой основано на резонансе, то есть изменение в системе обу-

словлено не силой (прямым управлением), а архитектурой (взаимосвязями внутри коллектива).

Названные положения предопределяют подходы к построению педагогической системы: онтологический (полагание процессов бытия на микроуровне), феноменологический (внутреннее феноменально, поэтому выступает движущей силой внешнего), событийно-практический (движущей силой изменения или перехода в другое состояние чаще всего выступает совпадение переживаний внутренней и внешней структуры, которое вызывается не единичным актом, а всей архитектурой среды). В. И. Слободчиков [22] полагает, что содержание образования должно быть конструировано с помощью разных моделей знания: теоретическое, проектное, технологическое (в том числе, инструментальное), осмысленное практическое. Для реализации этой модели необходимы соответствующие образовательные ситуации. Здесь же отметим мысль, выраженную спикерами на форуме НТИ 20.35 (2019), о том, что внутри образовательного пространства, человек способен развиваться без учителя,

если: а) соответствующая среда представлена избытком возможностей и б) акторами выступают команды участников. Отсюда команда и командное взаимодействие становятся ключевыми единицами проектируемой образовательной среды, в которой порождаются процессы мыследеятельности, мыслекоммуникации и чистого мышления [29]. В описанной схеме образовательный опыт как личностная ментальная структура приобретает через:

- 1) опыт мышления, реализуемый в научно-познавательной и рефлексивной деятельности;
- 2) опыт творчества, приобретаемый в результате командного взаимодействия, инновационно-исследовательской деятельности и рефлексии;
- 3) опыт субъектности, основанный на самостоятельном усилии в практической – профессиональной или проектной – деятельности;
- 4) опыт самообразования, позволяющий выбирать, строить маршрут своих активностей и осмыслять выполняемую деятельность в поле смыслов собственного развития и социальной полезности (см. рис.).



Рис. Модель выпускника профессионала в XXI в.

Подобная современная образовательная среда, обогащенная различными технологическими возможностями, может стать мотивирующей для разных видов деятельности студента, а опыт, который приобретает студент в таких практиках, будет характеризовать степень эффективности содержания образования и его технологий.

Методы и технологии. Проектирование современной образовательной среды в вузе предполагает укоренение личности в трех пространствах: пространстве субъектности, порождающем опыт знания и деятельности, пространстве социализации, порождающем опыт реализации проектов, ответственности и командного взаимодействия, в пространстве (культуры) поиска себя идеального, порождающем опыт самоопределения, самообразования и саморазвития. Фундаментальность университетского образования направляет студента на овладение сквозными навыками (навыки работы с информацией, текстом, анализа, когнитивные и рефлексивные навыки, навыки саморегуляции и самоорганизации в деятельности, коммуникации и т. п.). Именно на этих навыках строится изучение специальных дисциплин; они необходимы как в конкретный период жизни, так и в течение всей жизни; а также выступают основой развития общих способов жизнедеятельности человека. Это значит, что метод их преподавания должен быть гуманитарным, то есть соразмерным работе сознания человека. Следовательно, применение совокупности методов, родственных работе сознания человека (герменевтические и феноменологические методы, методы визуального мышления, игровые технологии, stem-технологии, исследовательские методы и др.) выступает важным педагогическим основанием проектирования современной образовательной среды.

Описанная модель регулируется следующими принципами, большинство из которых берут свое начало в либеральной

модели образования (В. А. Куренной) [12]. Обозначим ряд важнейших из них для данной модели: 1) принцип самостоятельного деятельностного усилия; 2) принцип вариативности образовательной среды; 3) принцип объемной коммуникации и рефлексии; 4) принцип исследовательского образования и креативности; 5) принцип самообразования.

Заключение. Принципиальная разница классического (идеального) и современного университетов заключается в их миссии, целях и задачах. Поскольку человеку для жизни нужно знать намного больше, чем может вместить в себя период обучения, то образование в университете должно помогать ему обретать такой образовательный опыт, который, впоследствии выступит основой управления собственным развитием. Именно это качество формирует профессионала в XXI в. В связи с этим модель современной образовательной среды должна быть построена на трех основаниях: субъектогенеза, социогенеза и культурогенеза (последний проявляется в нескольких областях, в том числе и самообразовании). Развитие такого опыта возможно в вариативной и практико-ориентированной образовательной среде, реализованной по принципу деятельностного и свободного выбора. При этом важно обратить внимание на создание условий для обучения действительно образовательному (помогающему меняться) знанию. Здесь можно привести мысль Л. С. Выготского: «Есть разница между обучением, которое дает столько, сколько дает, и между таким, которое дает больше, чем оно дает непосредственно... Если мы научимся, скажем, новому методу мышления, новому типу структур, то это даст нам возможность... выйти далеко за пределы непосредственных результатов» [3, с. 230]. Иными словами, рефлексивно-коммуникативные образовательные технологии [29] выступают основным механизмом реализации современной образовательной среды.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д. Б., Жукова Е. С., Корниенко Е. С.* Типология В. А. Пономаренко как модель профессионализма // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 215–222.
2. *Виссема Й. Г.* Университет третьего поколения. – М.: Олимп-Бизнес, 2009. – 250 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – СПб.: Питер, 2017. – 432 с.
4. *Галажинский Э. В.* Селф-компетенции как философский камень // Электронный ресурс. – URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/ (дата обращения: 17.06.2020).
5. *Гумбольдт В.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Университетское управление: практика и анализ. – 1998. – № 3. – С. 5–10.
6. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми; пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2012. – 195 с.
7. *Зинченко В. П.* Ценности в структуре сознания // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6612> (дата обращения: 20.06.2020).
8. *Коллини С.* Зачем нужны университеты / пер. с англ. Дмитрия Кралечкина. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2016. – 257 с.
9. *Корнеева Т. Н.* Педагогическое взаимодействие со студентом в условиях новой образовательной парадигмы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (111). – С. 11–14.
10. *Кузьминов Я. И.* Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 5–30.
11. *Куракин Д. Ю.* Трагедия неравенства: расчеловечивая «тотального человека» // Социологическое обозрение. – 2020. – Т. 19, № 3. – С. 15–65.
12. *Куренной В. А.* Вопросы либерального образования: принципы // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 8–39.
13. *Лукиша П. С.* Человек будущего, культура будущего: как стать акторами эволюции // Визионерская лекция (НТИ 20.35 от 02.12.2019). – URL: <https://ntinews.ru/news/unti/ostrov/chelovek-budushchego-kultura-budushchego-translyatsiya-vizionerskoy-lektsii-pavla-lukshi.html> (дата обращения: 11.12.2020).
14. *Мясников В. А., Тагунова И. А.* Культура образования и обучения в изменяющемся мире // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 2. – С. 7–14.
15. *Нордстрем К., Риддерстрал Й.* Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта [Электронный ресурс]. – URL: http://enbusiness.com.ua/assets/files/nordstrem_fank.pdf (дата обращения: 21.12.2019).
16. *Ньюмен Дж. Г.* Идея Университета. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
17. Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации [Электронный ресурс] // Доклад Global Education Futures. 2018 – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru.pdf (дата обращения: 21.12.2019).
18. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2005. – 104 с.
19. *Риддингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2010. – 304 с.
20. *Розовски Г.* Университет. Руководство для владельца / пер. с англ. гр. «Мосты культуры (Гешарим)»; науч. ред. М. А. Аграновская. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2010. – 167 с.
21. *Селиванова Н. Л.* Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 25–30.
22. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. – М.: ПСТГУ, 2013. – 408 с.
23. *Степанко Л. А.* Философия образования: онтологический аспект. – Хабаровск: ХГПУ, 2002. – 71 с.
24. *Стёпин В. С.* Философская антропология

- и философия культуры. Избранное. – М.: Академический проект, Альма Матер, 2015. – 542 с.
25. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.klex.ru/b7b> (дата обращения: 19.08.2021).
26. *Холодная М. А.* Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 3. – С. 18–31.
27. *Фукте И. Г.* Назначение человека. – Минск: Белорусская наука, 1998. – 199 с.
28. *Шеллинг Ф. В. Й.* Лекции о методе университетского образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://philosophy.spbu.ru/userfiles/library/Fokin/Shelling%20F.V.I.%20-%20Lektcii%20o%20metode%20universitetskogo%20obrazovaniia-2009.pdf> (дата обращения: 19.08.2021).
29. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 499 с.
30. *Щедровицкий П. Г.* Конструктивное мышление: неучтенный фактор развития // Вопросы философии. – 2018. – Т. 9. – С. 39–49.
31. *Bukht R., Heeks R.* Defining, conceptualising and measuring the digital economy. – URL: <http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/gdi/publications/workingpapers/di/diwp68.pdf> (дата обращения: 19.08.2021).
32. Hans de Wit Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World // Educational Studies Moscow. – 2019. – № 4. – С. 8–34.
33. *Harter S.* The Perceived Competence Scale for Children // Child Development. – 1982. – Vol. 53. – № 1. – P. 87–97.
34. *Jung Dae Bum* Effectiveness of Higher Education to Labor Productivity // Jinju Health College PEOPLE: International Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 1, no 1. – P. 11–22.

Поступила в редакцию 12.07.2021

Korneenko Tatiana Nickolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Physics and Theoretical Mechanics, Far Eastern State University of Railway Transport, tkorneeno1@gmail.com, Khabarovsk

A MODERN MODEL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY WITH REGARD TO THE CONTEXT OF ITS HISTORIC DEVELOPMENT

Abstract. For several centuries, the mission of the university, originally created for the intellectual and cultural development of man, has changed little. The main task of the university is undergoing changes today. The growing antipodal contradiction: the uncertainty of the future, enormous technological variability and existential unpreparedness for this person, contributes to the revision of the university model.

The purpose of the article is to develop a pedagogical model of the university that can respond to modern challenges.

Methodology. The university always focuses on the future, accepts young people who will develop this future, so the emphasis of modern methodology in the design of educational systems should be “from the future”. This means that it should be based on the reflection of existing phenomena in culture today (see V.S. Stepin). In this work, university models from the late 17th century to the beginning of the 21st century were selected as materials of research in this work and their missions were analyzed. It is concluded that the era influences the formation of the university’s mission, its purpose, goals and methods of education. In particular, classical university education has always been built on three vectors: the vector of the search for the ideal self, the vector of social identification and the vector of cultural identification. In the modern period, the advantage of the vector of socialization over others is increasing.

The results of the study. The pedagogical model of education at a modern university is presented. The basis is the thought of M.K. Mamardashvili about a self-fulfilling person and the principles of liberal education: the principle of active independent activity efforts, the principle of a varied educational environment, the principle of volumetric communication, communicativeness and creativity, the principle of reliance on independent learning. Thus, the modern educational environment of the university should be a varied, multi-level, practice-oriented, reflective environment in which 3 educational vectors are concentrated: the search for one's purpose (idealization), cultural identification and social self-realization. Their combination allows us to overcome the one-sided emphasis of the educational process on socialization. The results of the research may be applied in design and implementation performance of blended learning models or their components in practice of universities.

Keywords: university, educational environment, self-realization, human destiny, pedagogical model.

References

1. Bogoyavlenskaya, D., Zhukova, E., Kornienko, E., 2018. Types V. A. Ponomarenko as a model of professionalism. *Pedagogical Bulletin in Yaroslavl*, 4, pp. 215–222 (In Russ.)
2. Vissema, J., 2009. University of the third generation. Moscow: Olymp-Business Publ., 250 p. (In Russ.)
3. Vygotsky, L. S., 2017. *Thinking and Speech*. Saint Petersburg: Peter Publ., 432 p. (In Russ.)
4. Galanzhinskij, E. G. Self-competencies as a philosopher's stone [online]. Available at: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen (accessed: 17.06.2021) (In Russ.)
5. Gumbol'dt, Vil'gel'm, 1998. On the internal and external organization of higher scientific institutions in Berlin. *University Management: Practice and Analysis*, 3, pp. 5–10. (In Russ.)
6. *The Road to Academic Excellence: The Formation of Research Universities*, 2012. Moscow: All World Publ., 195 p. (In Russ.)
7. Zinchenko, V. P. Values in the structure of consciousness. Electronic publication: Center for Humanitarian Technologies [online]. Available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6612> (accessed: 20.07.2021) (In Russ.)
8. Kollini, S., 2016. *Why universities are needed*. Moscow: HSE Publishing House, 257 p. (In Russ.)
9. Korneenko, T. N., 2016. Pedagogical interaction with a student in the conditions of a new educational paradigm. *Izvestiya Volgograd State Pedagogical University*, no. 7 (111), pp. 11–14. (In Russ.)
10. Kuz'minov, Ya. I., 2004. Education in Russia. How can you influence? *Educational Studies*, no. 1, pp. 5–30 (In Russ.)
11. Kurakin, Dmitry, 2020. Tragedy of Inequality: Dehumanizing “L’Homme Total”. *Russian sociological review*, Vol. 19, no 3, pp. 13–65 (In Russ.)
12. Kurennoj, Vitaly, 2020. Questions of liberal education: principles. *Educational Studies*, no. 1, pp. 8–39 (In Russ.)
13. Lukscha, Pavel, 2019. Visio Lektion [online]. Available at: <https://ntinews.ru/news/unti/ostrov/chelovek-budushchego-kultura-budushchego-translyatsiya-vizionerskoy-lektsii-pavla-lukshi.html> (accessed: 20.07.2021) (In Russ.)
14. Myasnikov, V., Tagunova, I., 2020. Culture of Education Learning in a Chaining World. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 7–14. (In Russ.)
15. Nordstrem, K., Ridderstral, J. Funky business. Capital dances to the tune of talent [online]. Available at: http://enbusiness.com.ua/assets/files/nordstrem_fank.pdf (accessed: 20.07.2021) (In Russ.)
16. N'yumen, Dzh., 2006. *The Idea of the University*. Minsk: BSU Publ., 208 p. (In Russ.)
17. *Education for a complex society: Report Global Education Futures* [online]. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru.pdf (accessed: 20.07.2021) (In Russ.)
18. Ortega-i-Gasset H., 2005. *Mission of the University*. Minsk: BSU Publ., 104 p. (In Russ.)

19. Riddings, B., 2010. University in ruins. Moscow: HSE Publ., 304 p. (In Russ.)
20. Rozovski, G., 2010. University. Owner's Manua. Moscow: HSE Publ., 167 p. (In Russ.)
21. Selivanova, N. L., 2013. Prerequisites for the creation of promising models of education. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 25–30. (In Russ.)
22. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I., 2013. Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes. Moscow: PST-GU Publ., 408 p. (In Russ.)
23. Stepashko, L. A., 2002. Philosophy of education: ontological aspect. Khabarovsk, 71 p. (In Russ.)
24. Styopin, V. S., 2015. Philosophical anthropology and philosophy of culture. Favorites. Moscow: Academic project, Alma Mater, 542 p. (In Russ.)
25. Habermas, J. Philosophical discourse about modernity [online]. Available at: <https://www.klex.ru/b7b> (accessed: 19.08.2021) (In Russ.)
26. Holodnaya, M. A., 2020. The multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: methodological and theoretical implications. Psychological journal, vol. 41, no. 3, pp. 18–31.
27. Fihte, I. G., 1998. The purpose of man. Minsk, Belarusian Science Publ., 199 p.
28. Schelling, F. W. Y. Lectures on the method of university education. [online]. Available at: <http://philosophy.spbu.ru/userfiles/library/Fokin/Shelling%20F.V.I.%20-%20Lektcii%20o%20metode%20universitetskogo%20obrazovaniia-2009.pdf> (accessed: 19.08.2021) (In Russ.)
29. Shchedrovitsky, G. P., 1995. Selected works. Moscow: School of Cultural Policy Publ., 499 p. (In Russ.)
30. Shchedrovitsky, P. G., 2018. Constructive thinking: an unaccounted factor of development. Questions of Philosophy, 9, pp. 39–49 (In Russ.)
31. Bukht, R., Heeks, R., 2017. Defiing, conceptualising and measuring the digital economy [online]. Available at: <http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/gdi/publications/workingpapers/di/diwp68.pdf/> (accessed: 20.07.2021) (In Eng.)
32. Hans de Wit, 2019. Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World. Educational Studies in Moscow, 2, pp. 8–34 (In Russ.)
33. Harter, S., 2018. The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, vol. 53, no 1, pp. 87–97. [online]. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6042375/> (accessed: 20.07.2021) (In Eng.)
34. Jung, Dae Bum, 2015. Effectiveness of Higher Education to Labor Productivity. Jinju Health College People: International Journal of Social Sciences, Vol. 1, no 1, pp. 11–22 [online]. Available at: <https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/9> (accessed: 20.07.2021) (In Eng.)

Submitted 12.07.2021

Для цитирования: *Корнеенко Т. Н.* Современная модель образовательной среды университета с учетом исторического контекста его развития // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 17–29.

DOI 10.15293/1813-4718.2105.03

УДК 37.013+37.015

Бокова Ольга Александровна

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

Мельникова Юлия Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет, jamelnikova@list.ru, ORCID 0000-0002-7012-3618, Барнаул

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ПРАКТИК И СУЩЕСТВУЮЩИХ СИСТЕМ ПОДГОТОВКИ ДОБРОВОЛЬЦЕВ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ¹

Аннотация. В статье проанализирована специфика реализации добровольческих практик в регионах России на основе материала доступных интернет-источников. Авторы считают, что проведение психолого-педагогического исследования программ реализации добровольческой (волонтерской) деятельности позволит прогнозировать становление социального института добровольчества (волонтерства) и разработать научно-обоснованные рекомендации по применению и распространению эффективных практик волонтерской деятельности в образовательных учреждениях.

Цель статьи – на основе теоретического анализа выявить и обосновать актуальные направления реализации добровольческих практик и особенностей подготовки волонтеров в ресурсных центрах регионов и в образовательных учреждениях на примере Томской, Свердловской областей и Красноярского края.

Методология. Исследование проводилось на основе структурирования понимания волонтерской деятельности в регионах Российской Федерации через призму аксиологического, системно-деятельностного, культурологического и проектного методологического подходов. Показано, что добровольческие практики и собственно работа волонтеров структурируются на основе сочетания указанных подходов и традиционно вписываются в значительной степени во внеучебную деятельность.

Заключение. Проведен анализ интернет-источников нормативных документов, регламентирующих волонтерскую деятельность в Томской, Свердловской области и Красноярском крае, рассмотрены актуальные направления реализации добровольчества в этих регионах. Показано применение методологических подходов (аксиологического, системно-деятельностного, культурологического, проектного) к рассмотрению волонтерства. В дальнейшем планируется разработать стандартизированные и валидизированные инструменты для оценки эффективности результатов реализации программ добровольческой деятельности.

Ключевые слова: добровольческие практики, подготовка волонтеров, аксиологический, системно-деятельностный, культурологический и проектный методологические подходы.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Исследование результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности и разработка рекомендаций по практическому применению в едином воспитательном пространстве (педагогические вузы, школы, учреждения дополнительного образования)» (Государственное задание № 073-00037-21-01 от 14.07.2021).

Введение. Постановка проблемы. На современном этапе развития общества в контексте расширения сферы добровольческой деятельности и осмысления ее роли в социуме возникает необходимость понимания феномена добровольчества с позиции научного анализа и оценки результативности добровольческих практик. Трансформационные изменения отношения к добровольчеству в различных сферах общественной жизни актуализируют потребность в разработке комплексных научных практико-ориентированных психолого-педагогических исследований концепта «добровольческая (волонтерская) деятельность», вопросов практики ее организации, специфики программ, технологий и форм реализации, в том числе в образовательных учреждениях, их преемственности, оценке эффективности. Также существующая разрозненность в понимании подходов к реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности обуславливает необходимость разработки рекомендаций по их практическому применению в едином воспитательном пространстве (педагогические вузы, школы, учреждения дополнительного образования), так как основными участниками добровольческого движения являются учащиеся всех уровней образования. Таким образом, необходимо обобщить психолого-педагогическое знание и систематизировать практический опыт регионов России в реализации волонтерских практик в едином образовательном и воспитательном пространстве с позиции наиболее актуальных методологических подходов.

Цель статьи – на основе теоретического анализа выявить и обосновать актуальные направления реализации добровольческих практик и особенностей подготовки волонтеров в ресурсных центрах регионов и в образовательных учреждениях на примере Томской, Свердловской областей и Красноярского края как регионов с наиболее высоким потенциалом добровольческой деятельности и представленностью всех ее

форм и направлений.

Обзор научной литературы по проблеме. Волонтерскую деятельность авторы (В. А. Амосов, О. В. Белякова, А. Ю. Лыткина, К. И. Пастухова, А. К. Мурадян и др.) традиционно рассматривают в контексте различных ее аспектов или базовых методологических подходов. Наиболее часто встречающиеся среди них, по нашему мнению, это аксиологический, системно-деятельностный, культурологический и проектный.

Добровольчество в формате системно-деятельностного подхода чаще всего позиционируется как принцип организации работы с волонтерами. В то же время технологию организации волонтерского движения разделяют на несколько этапов, отдельно авторы отмечают, что данный подход позволяет сформировать совокупность готовых к реализации социально значимых мероприятий, участие в которых сокращает издержки на реализацию образовательного этапа подготовки волонтеров и повышает качество услуг [7]. Также добровольчество рассматривается как социальная система общества, исходя из наличия связи между её элементами в контексте участия добровольцев в инновационной активности населения регионов [9]. В зарубежных источниках волонтерство анализируется как один из способов социализации, обретения человеком направления собственной жизни, свободы самовыражения и служение, возможность получения жизненных навыков, передача значимого жизненного опыта [13; 14].

Основной результат реализации волонтерской деятельности с позиции системно-деятельностного подхода, по нашему мнению, заключается в развитии личности волонтеров в процессе ее реализации, при этом сами добровольцы являются активными участниками процесса. В данном подходе добровольчество понимается нами как деятельность, которая способствует развитию гражданской идентичности, что

соответствует тенденциям новых образовательных и воспитательных стандартов.

В рамках аксиологического подхода волонтерство рассматривается нами в категории ценностей, образующих смысл оснований жизни человека, которые задают направленность и её мотивированность, обуславливая высокое качество самореализации. В этом подходе добровольчество часто понимается как ресурс большой значимости и важности в обществе, испытывающем социальное напряжение. Ценность волонтерской деятельности проявляется на различных уровнях личности, общности и социума. Это выявляет взаимосвязь волонтерства с социокультурной и аксиологической направленностью на сохранение и преумножение духовных целей общества [1]. Социально-культурная самореализация учащейся молодежи, реализующаяся в процессе волонтерской деятельности, также может быть рассмотрена с позиции аксиологического подхода [8]. А. А. Боброва, А. А. Ниязова, Ю. М. Гибадуллина отмечают актуальность профессиональной подготовки к волонтерской деятельности, которая способствует формированию значимых социокультурных ценностей у учащейся молодежи.

Добровольчество с точки зрения культурологического подхода представляется нам как образовательный, воспитательный и культурный процессы, взаимодействие личности с культурной моделью, а также комплекс теоретических и практических мероприятий, которые направлены на передачу и создание культурных ценностей в волонтерской работе. Чаще всего в научных публикациях оно понимается как деятельность волонтеров по популяризации российской культуры в России и за рубежом через социокультурные практики, разработку их содержания и плана реализации, использования методов работы, учитывающих индивидуальные особенности всех участников социокультурной деятельности, т. к. культурный потенциал

является своеобразной визитной карточкой страны [3].

Отдельные авторы (А. Ю. Лыткина, К. И. Пастухова) рассматривают добровольчество в историко-культурном контексте, в формате «музея совести», посвященного жертвам репрессий, войны и т. д. В музейной среде существуют разнообразные формы работы с волонтерами: не только помощь в работе с документами, архивами, организация мероприятий, но и мотивация, поддержка волонтерской работы в музеях сложной тематики [6]. Интересный культурологический подход к осмыслению организации волонтерской деятельности реализуется через привлечение студентов и курсантов к добровольчеству по развитию культуры детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Данный проект связан с формированием представлений о знаковых культурно-исторических местах малой Родины, развитием социальных навыков и адаптацией детей и подростков [12].

Проектный подход является самым распространённым при организации добровольчества и позиционируется как наиболее приближенный к реальной деятельности волонтеров. В добровольческом проекте детально прорабатываются цели, задачи, условия их достижений, практические результаты, исходя из поставленной проблемы.

Добровольческая деятельность в данном подходе рассматривается как процесс формирования и управления проектными командами в волонтерской деятельности через профессиональный отбор и организованное командообразование, обоснование критериев и требований к волонтерам, особенностей их профессиональных компетенций и навыков, а также возможностей работы в команде как инструмента обеспечения эффективности их работы [5]. Добровольчество с позиции проектного метода является инструментом вовлечения детей и молодежи в волонтерскую деятельность и развития их социальной

активности в образовательном пространстве региона для реализации спортивных, образовательных, культурно-просветительских и социокультурных мероприятий местного, регионального и всероссийского уровней [2]. Волонтерство в контексте проектного подхода направлено на различные аспекты формирования социально-нравственной гражданской позиции молодёжи, их ценностных ориентиров и позитивной социализации в условиях добровольческой организации и является высокоэффективной технологией воспитательной работы в современном обществе [10; 11].

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе структурирования понимания особенностей реализации волонтерской деятельности в регионах Российской Федерации через призму аксиологического, системно-деятельностного, культурологического и проектного методологических подходов на материале доступных интернет-источников. Показано, что добровольческие практики, собственно работа волонтеров (студентов и школьников) и их подготовка структурируются на основе сочетания этих подходов и традиционно встраиваются в значительной степени во внеучебную деятельность образовательных учреждений.

Результаты исследования, их обсуждение. Чтобы исследовать актуальные направления реализации добровольческих практик и особенности подготовки волонтеров, мы проанализировали нормативную документацию, регулиующую добровольчество на уровне региона, города и образовательных учреждений, и представленную на их официальных сайтах информацию о волонтерских практиках и подготовке добровольцев. Анализ интернет-источников выполнен на основе выделения специфики каждого региона в контексте указанных методологических подходов.

Свердловская область. Правительством Свердловской области на уровне всего региона декларируется Постановление от 14 мая 2019 года № 276 ПП об утверждении

порядка взаимодействия исполнительных органов государственной власти Свердловской области, подведомственных им государственных учреждений Свердловской области с организаторами добровольческой (волонтерской) деятельности, добровольческими (волонтерскими) организациями. В Постановлении указано, что организаторы добровольческой деятельности направляют органам государственной власти через интернет предложение о сотрудничестве в части организации деятельности волонтеров. Взаимодействие органов государственной власти с организаторами добровольческой деятельности происходит на основании соглашения с опорой на федеральное законодательство.

В Уральском федеральном университете имени первого президента России Б. Н. Ельцина с 2011 г. функционирует волонтерский центр «Волонтеры Урала» (VOLURAL), цель деятельности которого – активизация и развитие добровольческого движения в Свердловской области, а также создание условий для вовлечения в нее студентов, аспирантов, работников университетов; формирование благоприятной среды, направленной на самореализацию, творческое самовыражение и развитие личностных качеств. Стать волонтером и присоединиться к работе центра может любой желающий: необходимо зарегистрироваться на сайте VOLURAL, где содержится информация о регистрации в специальных мероприятиях, а также мотивация для участия в волонтерской деятельности, рассчитанная на юношеский возраст (можно бесплатно попасть на мегамероприятия, предоставляется униформа и сувенирная атрибутика, организуется команда, предполагается система поощрений и продвижения по карьерной лестнице).

Ресурсный центр добровольчества Свердловской области «Сила Урала» ведёт работу по обучению добровольцев, оказанию образовательных услуг организациям, а также занимается выстраиванием их эффективной работы с органами

власти, бизнесом и СМИ. РЦД выполняет такие функции, как проведение исследований и мониторингов, разработка аналитических материалов с целью выявления проблем, запросов, потребности в сфере развития добровольчества, проведение ежегодного мониторинга уровня развития добровольчества в субъекте (г. Екатеринбург и Свердловская область). Центр ориентирован на повышение компетенции участников добровольческой деятельности: имеются очные и дистанционные образовательные программы; разработаны методические материалы и рекомендации; организуются встречи добровольцев для обмена опытом. Предполагается информационная поддержка волонтерских организаций, интеграция новостей, событий, релизов и медиа-материалов; популяризация добровольческого движения, создание механизмов по вовлечению граждан в волонтерскую деятельность, организация событий для этого, разработка механизмов нематериального поощрения. Проводятся юридические и психологические консультации, оказываются другие услуги, направленные на решение задач волонтеров. Особенно актуально представление интересов волонтерских организаций и волонтеров на различных площадках: в органах государственной власти, общественных советах, совете по добровольчеству. Также данный ресурсный центр ведет реестр и базы данных добровольческой деятельности и внедряет федеральные программы в региональную повестку, содействует в реализации федеральных программ Ассоциации волонтерских центров: «Всероссийский конкурс «Доброволец России», «Молоды душой», «Академия АВС», «Ты решаешь!», «Доверяй, играя», «Волонтеры культуры».

Красноярский край. На сайте агентства молодежной политики и реализации программ общественного развития Красноярского края информация по работе с волонтерами не обнаружена, однако это не значит, что она не курируется данным

агентством. Один из самых крупных волонтерских центров в Красноярске и Красноярском области – это волонтерский центр Сибирского федерального университета (СФУ). Волонтерский центр СФУ – это общественная организация, в которую может вступить каждый студент, а также школьники, которые хотят принимать участие в волонтерской деятельности, тратить своё время и энергию на помощь обществу. Он работает уже 9 лет и ежегодно в его мероприятиях участвуют по данным университета свыше 480 человек, что для такого большого города как Красноярск, по нашему мнению, немного. Миссия волонтерского центра – создание благоприятных условий для желающих добровольно помогать окружающим в решении социально значимых проблем.

Краевая флагманская программа Красноярского края – красволонтер.рф. Она реализуется через следующие направления: спортивно-массовые, культурно-деловые, образовательные и научные, социально значимые, промо-акции. Этот центр волонтерского движения координирует работу всех штабов в Красноярском крае и принимает заявки на сопровождение мероприятий, консультирует по организации волонтерского корпуса на различных событиях и проектах, реализуемых в рамках краевой флагманской программы. Является центром набора и подготовки волонтеров на международных событиях, сотрудничает с Агентством молодежной политики и реализации программ общественного развития Красноярского края. На сайте краевой флагманской программы также заявлено, что они курируют работу волонтерских штабов в школах, средних специальных учебных заведениях и являются центром поддержки жителей Красноярска.

Заявляется также курирование муниципальных и вузовских штабов, однако информация на сайте об этих видах работы не представлена, документы отсутствуют, а раздел новостей также не является наполненным.

Ресурсный центр поддержки добровольчества Красноярского края «Добрые люди» позиционирует свою цель как создание условий, способствующих системному развитию добровольчества (волонтерства) на территории Красноярского края. Для этого центр решает задачи методического сопровождения деятельности, консультирования заинтересованных лиц в этой сфере, организации информационного сопровождения в Красноярском крае, популяризации волонтерства среди населения. Финансовая поддержка этих проектов осуществляется в рамках грантовой программы и структурного проекта «Территория Красноярский край». Также данный центр предполагает взаимодействие с некоммерческим сектором и его вовлечение в волонтерскую деятельность через краевой центр поддержки общественных инициатив, проводит исследование и мониторинг добровольчества на территории края. Деятельность центра регулируется Положением о ресурсном центре поддержки добровольчества, который позиционируется как краевое государственное автономное учреждение «Центр молодежных инициатив “Форум”». Ресурсный центр добровольчества является его структурным подразделением. Данный центр занимается обеспечением ресурса для развития добровольческого движения через кооперацию бизнеса и добровольческих объединений, централизацию управления и координацию всех волонтерских субъектов по оказанию общественно полезных услуг в социальной сфере, облегчение доступа волонтерских организаций и волонтеров, гражданских активистов к грантам и субсидиям, а также обеспечение инфраструктурой (оборудование, помещения и площадки).

Томская область. Волонтерская деятельность в Томской области регулируется Распоряжением администрации Томской области от 24 апреля 2019 года номер 272-ра о создании Межведомственного совета по развитию добровольчества (волонтерства) и социально ориентированных не-

коммерческих организаций на территории Томской области. В нем указано, что для привлечения внимания общества к добровольческой деятельности создается Межведомственный совет и утверждается его организационно-техническое обеспечение. Организует деятельность департамент по молодежной политике, физической культуре и спорту Томской области. В Положении о межведомственном совете по развитию добровольчества (волонтерства) и социально ориентированных некоммерческих организаций на территории Томской области указано, что он является постоянно действующим совещательным органом, который обеспечивает взаимодействие исполнительных органов государственной власти с организациями, которые заинтересованы в поддержке добровольчества. Основные задачи совета: выработка предложений по поддержке добровольчества, методическая поддержка волонтерской деятельности по основным направлениям в сфере образования, здравоохранения, гражданско-патриотического воспитания, культуры, труда и занятости, социальной поддержки и социального обслуживания населения, физической культуры и спорта, охраны природы, последствий ЧП, а также правовая поддержка и комплексный анализ волонтерской деятельности в регионе.

Для развития механизмов образовательной поддержки волонтерской деятельности проводятся образовательные мастер-классы и презентации по вовлечению жителей региона в волонтерское сообщество, оказывается консультационная помощь участникам добровольческой деятельности, реализуется проект «Школа волонтеров в сфере международных отношений», цикл обучающих мероприятий для волонтеров по развитию городской среды Томской области, обучение представителей Томской области в рамках всероссийского образовательного проекта, направленного на повышение качества реализации добровольческой волонтерской деятельности. Граждан, участвующих в добровольческой

деятельности, поощряют участие в различных мероприятиях и награждением ведомственными наградами.

В регионе активно популяризуется платформа «Добро.ру», работает волонтерский штаб проекта «Мы вместе», «Перепись населения», формируется комфортная городская среда, проводится региональный этап всероссийского конкурса «Доброволец России», реализуется программа развития добровольчества на территории Томской области «Бумеранг добра», проводятся мероприятия, приуроченные к дням воинской славы и памятным датам России, реализуется межотраслевой проект в области популяризации добровольчества на территории Томской области «Лаборатория добрых дел», волонтерское сопровождение областного молодежного форума «Поколение To!», школа волонтеров в сфере культуры, организуется международный волонтерский лагерь «EcoCampTSU», образовательный форум волонтеров «AboutMyExperience», школа волонтера ППОС ТГУ, проводится экологический фестиваль, работает региональный центр «серебряного» волонтерства «Молоды душой», мастер-классы в рамках реализации всероссийского проекта «Научись спасать жизнь!», «ДоброВсело» и т. д. Интересным, с нашей точки зрения, является проведение форума волонтеров города Томска «Пространство доброй воли», организация этапа «Социальная ответственность» в рамках программы по развитию корпоративной политики г. Томска «КорпораTEAM», формирование волонтерского корпуса, региональный проект школа волонтеров СПО и многие другие проекты.

В общеобразовательных учреждениях всех регионов реализуется в основном волонтерская деятельность по благоустройству территорий, памятников героям войн,

мероприятия, посвященные сохранению исторической памяти. При этом волонтерская деятельность в системе общего образования имеет более выраженную аксиологическую составляющую, т. е. направленную на формирование у учащихся системы базовых духовно-нравственных ценностей, в то время как в университетах добровольчество носит более системный характер с уклоном в проектную деятельность.

Таким образом, в Томской, Свердловской областях и в Красноярском крае представлены все рассмотренные нами подходы.

Заключение. Применение различных подходов позволяет обозначить и акцентировать возможные разнонаправленные аспекты реализации волонтерских практик. В этом контексте можно рассматривать добровольчество как мультимодальную образовательно-воспитательную практику. Подготовка добровольцев во всех рассмотренных регионах структурируется через сочетание форм индивидуальной, групповой, коллективной работы, однако не является системной, что требует дополнительной разработки комплекса стандартизированных и валидизированных инструментов для оценки эффективности результатов реализации программ добровольческой деятельности. Наиболее отчетливо это проявляется в школах и учреждениях дополнительного образования. Перспективой реализуемого нами исследования является анализ реальных описаний волонтерских практик и методических разработок в сфере добровольческой деятельности, полученных через взаимодействие с регионами, содержащих специфику методики и технологии проведения волонтерских мероприятий по всем направлениям волонтерства на всех ступенях образования (общее, дополнительное и высшее).

Библиографический список

1. *Алексеева Г. Г.* Ресурсный потенциал волонтерства в Республике Саха (Якутия) // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Экономика. Социология. Культурология. – 2018. – № 3 (11). – С. 44–50.
2. *Амосов В. А.* Проектная деятельность в сфере добровольческого (волонтерского) движения на территории Нижегородской области // Национальный проект «Демография»: от цели к решению: материалы и доклады XXV межрегиональных научных социальных чтений. – Сургут, 2020. – С. 34–38.
3. *Белякова О. В.* Деятельность волонтеров по популяризации российской культуры за рубежом через социокультурные практики // Перспективы науки. – 2019. – № 3 (114). – С. 253–256.
4. *Боброва А. А., Ниязова А. А., Гибадуллина Ю. М.* Волонтерство как средство формирования социокультурных ценностей у будущих педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 2. – С. 53–68.
5. *Васильева М. Н.* Формирование и управление проектными командами в волонтерской деятельности // Инновационное управление персоналом: материалы X Международного межвузовского кадрового форума им. А. Я. Кибанова. – М., 2019. – С. 59–61.
6. *Лемешевская Е. С.* Волонтерство в музеях совести: сочетание теории коммуникации и культурологических подходов // Коммунология. – 2021. – Т. 9, № 2. – С. 185–193.
7. Системный подход в организации волонтерской деятельности // Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к Универсиаде 2019: лингвопедагогический, психолого-педагогический, организационно-управленческий и социальный аспекты: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, посвященной Универсиаде 2019 в г. Красноярске. – Красноярск, 2019. – С. 148–149.
8. *Мурадян А. К.* Систематизация процесса социально-культурной самореализации учащейся молодежи в волонтерской деятельности: аксиологический подход // Инновационные технологии обучения культурно-досуговой деятельности: коллективная монография. – М.: МПГУ, 2018. – С. 5–58.
9. *Русакова И. В.* Показатели общественной и инновационной активности населения регионов российской федерации с позиций системного подхода // Петербургская социология сегодня. – 2018. – № 9. – С. 120–142.
10. *Суханова А. Д., Васильковская М. И.* Волонтерская деятельность молодежи: проектный подход // Подготовка кадров социально-культурной сферы: традиции и стратегии развития. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный институт культуры, 2019. – С. 332–338.
11. *Чуланова О. Л., Васильева М. Н.* Формирование и управление проектными командами в волонтерской деятельности // Журнал социологических исследований. – 2019. – Т. 4, № 1. – С. 2–7.
12. *Чотик О. А., Лунатова С. Н., Баютова О. Е.* Привлечение студентов и курсантов к волонтерской деятельности по развитию экологической культуры детей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2021. – № 1 (13). – С. 70–75.
13. *Galpern P.* Validating Walkability Models Using Volunteered Mobile Phone Data // Journal of Transport & Health. – 2017. – Vol. 7 Suppl. – P. 25–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jth.2017.11.041>
14. *Karper J., Xiao guang L. L.* Life Liberty and the Pursuit of Student Volunteers // IEEE Microwave Magazine. – 2018. – Vol. 19, Issue 3. – P. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.1109/MMM.2018.2804798>

Поступила в редакцию 09.07.2021

Bokova Ol'ga Aleksandrovna

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

Mel'nikova Yuliya Anatol'evna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Assoc. Prof., Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University, jamelnikova@list.ru, ORCID 0000-0002-7012-3618, Barnaul

MODERN DIRECTIONS OF IMPLEMENTATION OF VOLUNTEER PRACTICES AND EXISTING VOLUNTEER TRAINING SYSTEMS IN THE REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION¹

Abstract. The article analyzes the specifics of the implementation of volunteer practices in the regions of Russia based on the material of available Internet sources. The authors believe that conducting a psychological and pedagogical study of programs for the implementation of volunteer (volunteer) activities will make it possible to predict the formation of a social institution of volunteering (volunteering) and develop scientifically based recommendations for the application and dissemination of effective practices of volunteering.

The purpose of the article is, on the basis of theoretical analysis, to identify and substantiate the current directions for the implementation of volunteer practices and the features of training volunteers on the example of the Tomsk, Sverdlovsk, Chelyabinsk regions and the Krasnoyarsk Territory.

Methodology. The research was carried out on the basis of structuring the understanding of volunteer activities in the regions of the Russian Federation through the prism of axiological, system-activity, culturological and project methodological approaches. It is shown that volunteer practices and the work of volunteers themselves are structured on the basis of a combination of these approaches and traditionally fit into extra-curricular activities to a large extent.

In conclusion, it is concluded that the implementation of volunteer practices is carried out through a combination of various approaches, therefore it should be considered as a multimodal educational and educational practice. The training of volunteers is structured through a combination of forms of individual, group, collective work, but it is not systemic, which requires the additional development of a set of standardized and validated tools to assess the effectiveness of the results of the implementation of volunteer programs.

Keywords: volunteer practices, training of volunteers, axiological, system-activity, cultural and project methodological approaches.

References

1. Alekseeva, G. G., 2018. Resource potential of volunteering in the Republic of Sakha (Yakutia). Bulletin of the North-Eastern Federal University M. K. Ammosov. Series: Economics. Sociology. Culturology, 3 (11), pp. 44–50. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Amosov, V. A., 2020. Project activities in the field of volunteer (volunteer) movement on the territory of the Nizhny Novgorod region. National project “Demography”: from goals to solutions. materials and reports of XXV interregional scientific social readings. Surgut, pp. 34–38. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Belyakova, O. V., 2019. The activities of vol-

¹ The article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of the implementation of the state assignment for the implementation of applied research on the topic “Research of the results of the implementation of programs of volunteer (volunteer) activities and the development of recommendations for practical application in a single educational space (pedagogical universities, schools, institutions of additional education)” (State assignment No. 073-00037-21-01 of 07/14/2021).

unteers to popularize Russian culture abroad through socio-cultural practices. *Prospects for Science*, 3 (114), pp. 253–256. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Bobrova, A. A., Niyazova, A. A., Gibadullina, Yu. M., 2021. Volunteering as a means of forming socio-cultural values among future teachers. *Scientific-methodical electronic journal “Concept”*, 2, pp. 53–68. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Vasilyeva, M. N., 2019. Formation and management of project teams in volunteering. *Innovative personnel management: Proceedings of the X International Interuniversity Human Resources Forum. named after I. Kibanov. State University of Management, National Union “Personnel Management”*. Moscow, pp. 59–61. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Lemeshevskaya, E. S., 2021. Volunteering in museums of conscience: a combination of communication theory and cultural approaches. *Communicology*, T. 9, no. 2, pp. 185–193. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Lytkina, A. Yu., Pastukhova, K. I., 2019. A systematic approach to organizing volunteer activities. *Topical issues of organizing volunteer activities in preparation for the Universiade linguistic translation, psychological and pedagogical, organizational, managerial and social aspects. Collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference of Students and Young Scientists, dedicated to the 2019 Universiade in Krasnoyarsk. Krasnoyarsk*, pp. 148–149. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Muradyan, A. K., 2018. Systematization of the process of social and cultural self-realization of student youth in volunteer activities: an axiological approach. In the book: *Innovative technologies for*

teaching cultural and leisure activities: collective monograph. Moscow, pp. 5–58. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Rusakova, I. V., 2018. Indicators of social and innovative activity of the population of the regions of the Russian Federation from the standpoint of a systematic approach. *St. Petersburg sociology today*, no. 9, pp. 120–142. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Sukhanova, A. D., Vasilkovskaya, M. I., 2019. Volunteer activity of youth: a project-based approach. In the collection: *Training of personnel in the social and cultural sphere: traditions and development strategies. St. Petersburg*, pp. 332–338. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Chulanova, O. L., Vasilyeva, M. N., 2019. Formation and management of project teams in volunteering. *Journal of Sociological Research*, T. 4, no. 1, pp. 2–7. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Chopik, O. A., Lipatova, S. N., Byutova, O. E., 2021. Attracting students and cadets to volunteer activities to develop the ecological culture of children in difficult life situations. *Theory and practice of socio-humanitarian sciences*, no. 1 (13), pp. 70–75. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Galpern, P., 2017. Validating Walkability Models Using Volunteered Mobile Phone Data. *Journal of Transport & Health*, vol. 7. Suppl., pp. 25–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jth.2017.11.041>

14. Karper, J., Xiao guang, L. L., 2018. Life, Liberty and the Pursuit of Student Volunteers. *IEEE Microwave Magazine*, vol. 19, iss. 3, pp. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.1109/MMM.2018.2804798>.

Submitted 10.07.2021

Для цитирования: *Бокова О. А., Мельникова Ю. А. Современные направления реализации добровольческих практик и существующих систем подготовки добровольцев в регионах Российской Федерации // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 30–39.*

Абрамова Виктория Вячеславовна

Аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, virtual.abramova@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1593-0326, Новосибирск

Ромм Татьяна Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tromt@mail.ru, ORCID 0000-0001-5566-0418, Новосибирск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ
СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Аннотация. Реализация личностно-профессиональной позиции воспитателя требует от педагога высокого уровня развития его субъектности. При активном внимании психологии и педагогики к вопросу формирования профессионализма актуализируется проблема становления профессиональной субъектной активности в студенческом возрасте. Несмотря на традиционное в психологии и педагогике внимание исследователей к проблеме субъектности, вне исследовательского поля остается вопрос формирования профессиональной субъектной активности будущего педагога как условия его эффективной воспитательной деятельности.

Цель статьи – анализ понятия «профессиональная субъектная активность» в контексте ее значимости для воспитательной деятельности будущего педагога.

Методология. Исследование проводилось с использованием описательного метода посредством сбора, анализа и обобщения научных литературных данных с целью определения актуальности проблемы.

Результаты исследования заключаются в определении понятия «профессиональная субъектная активность», выявлении ее основных характеристик.

В заключении делается вывод о том, что профессиональная субъектная активность, являясь одним из компонентов деятельности педагога как воспитателя, поддается целенаправленному формированию в воспитательном пространстве вуза.

Ключевые слова: активность, субъектность, субъектная активность, профессиональная субъектная активность.

Введение, постановка проблемы. Усиление внимания к роли воспитания в образовании отразилось в законодательстве, которое с учетом последних вступивших в силу изменений гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, осуществляемого как во взаимосвязи с обучением, так и в качестве самостоятельной деятельности [15; 18; 22]. Изменения образовательной политики влекут серьезные изменения и в требованиях к педагогам, однако представляется, что педагогические вузы уделяют этому недостаточно внимания: далеко не все выпускники, овладев методиками обучения,

чувствуют себя компетентными в сфере воспитания. Так, анализ результатов опросов студентов старших курсов педагогического вуза выявил серьезные затруднения в готовности к системной воспитательной работе в современных условиях. Среди причин такого положения, наряду с методическими, теоретическими пробелами, стоит выделить проблему недостаточной готовности студентов к саморазвитию, самореализации в профессии, в несформированности таких качеств, как ответственность, инициативность, способность к рефлексии и саморегуляции, которые составляют основу субъектности личности

и являются необходимыми основаниями для решения задач эффективной воспитательной деятельности. Содержательный анализ учебных планов педагогического вуза также выявил существенное преобладание предметов по методикам обучения над дисциплинами, которые связаны с непосредственной подготовкой к решению задач воспитательной деятельности в школе. Количество часов, выделяемых на производственные педагогические практики, постепенно возрастает, однако их все еще недостаточно для формирования у будущих педагогов личностно-профессиональной позиции воспитателя.

Реализация личностно-профессиональной позиции воспитателя требует от педагога высокого уровня развития его субъектности. Однако работа по актуализации и «наращиванию» субъектности, в том числе и в профессиональной сфере, требует усилий со стороны педагога, проявления его профессиональной субъектной активности. При активном внимании психологии и педагогики к вопросу формирования профессионализма актуализируется проблема становления профессиональной субъектной активности в студенческом возрасте. Таким образом, успешность воспитательной деятельности начинающего педагога в будущем во многом зависит от активности студента в профессиональном саморазвитии в период обучения в вузе. Формирование у педагогов универсальных навыков и личных качеств, необходимых для реализации профессиональных компетенций, повышающих эффективность работы и взаимодействия с коллегами и учениками, в том числе таких, как управление личностным развитием, мотивация к профессиональной деятельности, активность и инициативность в профессии и др. (soft skills, или «гибкие»/«мягкие» навыки), в большей степени зависит от эффективной организации воспитательного пространства вуза [26].

Обзор научной литературы по проблеме. В психолого-педагогической на-

уже обстоятельно изучены теоретико-методологические основания и наиболее общие психологические механизмы развития субъектного потенциала личности. Сущности субъекта как носителя предметно-практической деятельности, проявляющего активность по отношению к объекту, посвящены работы Б. Г. Ананьева [4], С. Л. Брушлинского [10], С. Л. Рубинштейна [21]. Субъектность как способность человека преобразовывать внешний и внутренний мир стала предметом изучения К. А. Абульхановой-Славской [2], Н. Я. Большуновой, А. В. Петровского, В. А. Петровского, В. И. Слободчиков. В исследованиях Н. В. Анненковой, Е. Н. Волковой, Л. Г. Майдокиной, В. А. Слостёнина выявлены особенности развития субъектности профессиональных групп будущих специалистов-педагогов, а исследование В. А. Бардыниной обращено к специфике профессиональной субъектности будущих психологов [6].

Проблема активности человека также является достаточно традиционной для психологической науки. Выделяют ее созидательную или разрушительную направленность, приспособительный или преобразовательный характер, индивидуалистскую или коллективистскую сущность [16]. Психологи признают различные уровни активности человека в поведении и деятельности соответственно уровню организации субъекта [4; 16; 29].

Так, субъектность рассматривается как интегративная характеристика, которая проявляется, прежде всего, в активности, рефлексивности, осознанности ценностных ориентаций [12]. А. В. Брушлинский определяет субъектность как высший уровень активности, целостности, автономности человека. В его понимании целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности [10]. А. К. Осницкий рассматривает субъектность как специфическую целостную ха-

рактическую активность человека, обнаруживаемую в деятельности и поведении. При этом субъектная активность – это активность, которую человек развивает как автор своих усилий [17]. И. В. Сыромятников видит в субъектной активности фактор становления и развития личности как субъекта жизни, отношений, познания; способ самопрезентации, реализации субъектом своей сущности и раскрытия субъектного потенциала [23].

Исследователи анализируют способы и средства активизации субъектности человека: критическое мышление как один из механизмов активности субъекта (И. В. Боязитова и С. В. Ромащенко) [9]; ресурсы совладающего поведения студентов (А. А. Бехтер и О. А. Филатова) [7]; связь между толерантностью и субъектной активностью человека, обеспечивающей продуктивное человеческое бытие на основе принятия инновационных, творческих решений (А. Ш. Гусейнов) [11].

Таким образом, с одной стороны, активность личности является проявлением ее субъектности, и в то же время субъектность может выступать как характеристика активности. Такая взаимообусловленность указывает на понятийную устойчивость конструкта «субъектная активность».

Несмотря на то, что воспитательная система вуза как предмет педагогического анализа в последнее время находится в центре внимания исследователей (И. Д. Демакова, Е. В. Киселёва, З. И. Лаврентьева, Л. И. Новикова, С. Д. Поляков, Т. А. Ромм, С. Л. Шлачкова, А. В. Тимонин и др.), вне исследовательского поля остаётся открытым вопрос формирования профессиональной субъектной активности будущего педагога как условия его эффективной воспитательной деятельности.

Исследователи отмечают противоречие между сложившимися традициями назидательного педагогического наставничества молодых педагогов и их потребностью в индивидуальном научно-методическом

сопровождении становления авторского стиля преподавания. Перспективными и отвечающими запросам времени являются следующие варианты научно-методического сопровождения педагогов: равноправного разновозрастного сотрудничества, равноправного назидательного взаимодействия, разновозрастного взаимодействия [3], которые тесно связаны с активным субъектным поведением.

Методология и методы исследования.

Методологическая основа исследования опирается на положения субъектного подхода (С. Л. Рубинштейн), закрепляющего взаимосвязь личностного развития человека с его субъектностью [21], кроме того, важными представляются идеи личностно-деятельностного подхода (А. Г. Асмолов), позволяющие определять субъектность как одну из системных характеристик деятельности, при этом высшей формой субъектности является личностный смысл, придаваемый событиям и действиям [5]. Исследование проводилось с использованием описательного метода посредством сбора, анализа и обобщения научных литературных данных относительно изучаемой проблемы с целью определения ее актуальности. Применялся контент-анализ научных статей по проблеме профессиональной субъектной активности как условия для эффективной воспитательной деятельности будущего педагога.

Результаты исследования, обсуждение.

Значение понятия «профессиональная субъектная активность» тесно связано с рассматриваемыми дефинициями: «активность личности», «субъектность», «профессиональная субъектность». Более того, для получения наиболее полного представления об исследуемом явлении необходимо рассмотреть указанные категории как отдельно, так и во взаимосвязи.

Говоря о профессиональной субъектности личности, традиционно исследователи имеют в виду субъектность, реализуемую в пространстве профессиональной деятель-

ности [23]. При этом профессиональная субъектность как один из видов субъектности характеризуется теми же элементами с учетом их профессиональной отнесенности [1]. Субъектная активность как специфический вид активности заключается в том, что она развивается, организуется и контролируется самим субъектом. Однако в исследованиях основных разработчиков понятия «субъект» – Б. Г. Ананьева [4], А. Н. Леонтьева [14], С. Л. Рубинштейна [21] и др. – этот вид активности не выделяется в качестве самостоятельного, хотя именно их работами подготовлена почва для анализа и изучения собственно субъектной активности. Признание субъектной активности в качестве особенного вида активности связано с признанием и различением и других видов активности: реактивной и импульсивной [17].

Активность, являясь одним из самых важных элементов субъектности, выступает в качестве механизма раскрытия субъектного потенциала личности, в том числе и в профессиональной деятельности. В этом случае следует говорить о профессиональной субъектной активности, которая может быть определена как *активность личности, развивающая и реализующая ее субъектность в пространстве профессиональной деятельности.*

Качественно оценить профессиональную субъектную активность представляется возможным через следующие ее характеристики:

- самопроизвольность (иницирование самим человеком);
- избирательность (направленность в зависимости от актуальной мотивации);
- адекватность (соответствие усилий значимости цели и имеющимся ресурсам);

- продуктивность (наличие результатов);
- осознанность (способность регулировать собственную активность, оценить источники, процесс и результаты);
- устойчивость (сохранение исходного характера во времени);
- своевременность (согласованность по времени осуществления лично значимых или объективно необходимых действий);
- направленность (интра- и интериндивидная) [23].

Поскольку именно профессиональная субъектная активность запускает механизм раскрытия субъектно-профессионального потенциала, то педагогическое воздействие именно на этот элемент в период профессиональной подготовки педагога в вузе может стать эффективным инструментом «наращивания» субъектности личности в профессиональной сфере, а также служит залогом дальнейшего успешного профессионального саморазвития.

Заключение. Анализ сложившихся традиционных проблем субъектности показывает фокус внимания на внутриличностных процессах развития субъектности, однако этого оказывается недостаточно для решения задач современного образования в связи с повышенным вниманием к воспитанию. Качественное развитие в профессиональной сфере, особенно воспитательной деятельности, требует формирования такой профессиональной активности, которая будет носить субъектный характер.

Профессиональная субъектная активность может стать одним из актуальных компонентов деятельности педагога как воспитателя, который поддается целенаправленному формированию в воспитательном пространстве вуза.

Библиографический список

1. *Абрамова В. В.* Сущность понятия субъектно-профессиональной активности в контексте воспитательной деятельности педагога // *Фундаментальные проблемы воспитания в ус-*

ловиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции (8–10 декабря 2020 г., Новосибирск) / под ред. Т. А. Ромм, З. И. Лаврентье-

- вой, Е. М. Скрипниковой. – Новосибирск: Немо Пресс, 2020. – С. 330–335.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и личность. – М.: Наука, 1991. – 336 с.
3. *Александрова Е. А.* Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 6 (117). – С. 14–21.
4. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
6. *Бардынина В. А.* Психолого-педагогические условия развития субъектности студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2008.
7. *Бехтер А. А., Филатова О. А.* Субъектная активность в совладающем поведении личности // Акмеология. – 2014. – № 1 (65). – С. 21–26.
8. *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 180 с.
9. *Боязитова И. В., Ромащенко С. В.* Субъектная активность как ресурс развития навыков критического мышления в студенческом возрасте // International journal of medicine and psychology. – 2020. – № 1, Т. 3. – С. 54–61.
10. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1994. – 109 с.
11. *Гусейнов А. Ш.* Толерантность к неопределенности как регулятор субъектной активности личности // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 12 (56). – С. 127–130.
12. *Дерябо С. Д.* Личность: от субъективности к субъектности // Развитие личности. – 2002. – № 3. – С. 261–265.
13. *Ершов А. А.* Взгляд психолога на активность человека. – М.: Луч, 1991. – 159 с.
14. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 345 с.
15. *Мухаметзянова Ф. Г.* Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Киров, 2002. – 50 с.
16. *Надирашвили Ш. А.* Установка и деятельность. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 361 с.
17. *Осницкий А. К.* Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5 (7). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.06.2021).
18. Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. – М., 2020. – URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 25.08.2021).
19. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М.: Пер Сэ, 2002. – 368 с.
20. *Ромм Т. А.* Научно-методическое сопровождение внедрения программы воспитания // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. – Екатеринбург, 2021. – С. 39–42.
21. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 960 с.
22. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-п) [Электронный ресурс]. – URL: [http:// https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html](http://https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html) (дата обращения: 01.08.2021).
23. *Сыромятников И. В., Ожерельева И. Г., Ретин Э. В.* Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию: монография. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 209 с.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 №1897. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 01.08.2021)
25. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.05.2021).
26. *Шайхутдинова Х. А.* Формирование soft

skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8, № 2 (27). – С. 99–106.

27. Шиповская В. В., Гусейнов А. Ш. Темпоральные аспекты деструктивной субъектной активности личности // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2 (133). – С. 174–179.

28. Шустова И. Ю. Ориентир воспитания – субъектность воспитанника // Психология и педагогика социального воспитания: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина / под ред. А. Г. Кирпичника, А. Г. Само-

хваловой. – Кострома: Костромской государственной университет, 2020. – С. 21–26.

29. Ярошевский М. Г., Петровский А. В. Психология. – М.: Академия, 2002. – 512 с.

30. Turnbu Margaret. Student teacher professional agency in the practicum // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2005. – № 33 (2). – P. 195–208.

31. Namgung, Wook, Moate, Josephine, Ruohotie-Lyhty, Maria. Investigating the professional agency of secondary school English teachers in South Korea // Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education. – 2020. – Vol. 5, № 5. – P. 195–208. DOI:10.1080/13598660500122116.

Поступила в редакцию 01.07.2021

Abramova Victoria Vyacheslavovna

Postgraduate student, Novosibirsk State Pedagogical University, virtual.abramova@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1593-0326, Novosibirsk

Romm Tatiana Alexandrovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, tromm@mail.ru, ORCID 0000-0001-5566-0418, Novosibirsk

PROFESSIONAL SUBJECTIVE ACTIVITY OF THE STUDENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. Currently, researchers in the field of education and upbringing are discovering connections and dependencies that were not previously identified: upbringing and subjectivity, upbringing and personal meanings, upbringing and value choice. The article actualizes the problem of professional subjective activity of a teacher and its impact on the effectiveness of educational activities. The teaching practice existing in pedagogical universities needs to be enriched by the experience of social and scientific activities of students - future teachers. Professional subjective activity of students will create conditions for effective educational activity.

The purpose of the article is to analyze the concept of “professional subjective activity” in the context of its significance for the educational activity of a future teacher.

Methodology. The study was conducted using a descriptive method by collecting, analyzing and summarizing scientific literature data on the problem under study in order to determine its relevance. The content analysis of scientific articles on the problem of professional subjective activity as conditions for effective educational activity of the future teacher was applied. The concepts of “activity”, “subjectivity”, “professional subjectivity” are considered.

In conclusion, it is concluded that the effectiveness of the educator’s educational activity is due to the presence of his professional subjective activity. A generalized definition of the concept of “professional subjective activity” is given.

Keywords: activity, subjectivity, subjective activity, professional subjective activity.

References

1. Abramova, V. V., 2020. The essence of the concept of subject-professional activity in the context of educational activity of a teacher. Fundamental problems of education in the conditions of modern social processes: materials of the international scientific and practical conference (December 8–10, Novosibirsk). Novosibirsk: Nemo Press LLC, pp. 330–335 (In Russ.)
2. Abulkhanova-Slavskaya, K. A., 1991. Activity and personality. Moscow: Nauka Publ., 336 p. (In Russ.)
3. Alexandrova, E. A., 2020. Scientific and methodological support of teachers. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 6 (117), pp. 14–21 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Ananyev, B. G., 2001. Man as an object of knowledge. St. Petersburg: Peter Publ., 288 p. (In Russ.)
5. Asmolv, A. G., 2007. Personality psychology: cultural and historical understanding of human development. Moscow: Academy Publ., 528 p. (In Russ.)
6. Barynina, V. A., 2008. Psychological and pedagogical conditions for the development of subjectivity of psychology students in the process of studying at a university. Cand. Sci. (Psychological). Kursk (In Russ.)
7. Bekhter, A. A., Filatova, O. A., 2014. Subjective activity in coping behavior of a person. Acmeology, 1 (65), pp. 21–26 (In Russ., abstract in Eng.)
8. Borytko, N. M., 2001. In the space of educational activity: monograph. Volgograd: Change, 180 p. (In Russ.)
9. Boyazitova, I. V., Romashchenko, S. V., 2020. Subjective activity as a resource for developing critical thinking skills in student age. International journal of medicine and psychology, no. 1, vol. 3, pp. 54–61 (In Russ.)
10. Brushlinsky, A. V., 1994. Problems of psychology of the subject. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 109 p. (In Russ.)
11. Huseynov, A. S., 2018. Tolerance to uncertainty as a regulator of subjective activity of personality. Society: sociology, psychology, pedagogy, 12 (56), pp. 127–130 (In Russ., abstract in Eng.)
12. Deryabo, S. D., 2002. Personality: from subjectivity to subjectivity. Personality development, no. 3, pp. 261–265 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Ershov, A. A., 1991. A psychologist's view of human activity. Moscow: Luch Publ., 159 p. (In Russ.)
14. Leontiev, A. N., 2004. Activity. Conscience. Personality. Moscow: Academy Publ., 345 p. (In Russ.)
15. Mukhametzyanova, F. G., 2002. Subjectivity of a student of a higher pedagogical educational institution. Dr. Sci. (Pedagogical). Kirov, 50 p. (In Russ.)
16. Nadirashvili, S. A., 1987. Installation and activity. Tbilisi: Metsniereba Publ., 361 p. (In Russ.)
17. Osnitskiy, A. K., 2009. Regulatory experience, subjective activity and human independence. Part 1. Psychological research: electron. scientific journal, 5 (7) [online]. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 10.06.2021) (In Russ.)
18. Approximate program of education. M., 2020 [online]. Available at: <http://form.instrao.ru/> (accessed 25.08.2021) (In Russ.)
19. Brushlinsky, A. V., Volovikova, M. I., ed., 2002. Psychology of individual and group subject. Moscow: Per Se Publ., pp. 9–33 (In Russ.)
20. Romm, T. A., 2021. Scientific and methodological support of the implementation of the programme of education. Education as a strategic national priority: an international scientific and educational forum. Yekaterinburg, pp. 39–42 (In Russ.)
21. Rubinstein, S. L., 2002. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Peter Publ., 960 p. (In Russ.)
22. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation No. 996-r dated May 29, 2015) [online]. Available at: <http://https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (accessed 01.08.2021) (In Russ.)

23. Syromyatnikov, I. V., Kolereva, I. G., Re-pin, E. V., 2009. Professionalism, subjectivity and self-determination of a specialist: conceptual approaches to definition and development: monograph. Moscow: SSU Publ., 209 p. (In Russ.)
24. Federal State educational standard of basic general education. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.12.2010 No. 1897 [online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (accessed: 01.08.2021) (In Russ.)
25. Federal Law No. 273-FZ dated 29.12.2012 “On Education in the Russian Federation” (with amendments and additions, intro. effective from 01.09.2020) [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 05.20.2021) (In Russ.)
26. Shaikhutdinov, H. A., 2020. Formation of soft skills in the process of preparing students for a successful professional activity. *Volga pedagogical Bulletin*, T. 8, no. 2 (27), pp. 99–106 (In Russ., abstract in Eng.)
27. Shipov, V. V., Guseinov, A. S., 2019. Temporal destructive aspects of the subject of activity of the person. *Kazan pedagogical journal*, no. 2 (133), pp. 174–179 (In Russ., abstract in Eng.)
28. Shustova, I. Y., 2020. Landmark of education – subjectivity of a pupil. *Psychology and pedagogy of social education: materials of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 85th anniversary of the birth of A. N. Lutoshkin*. Kostroma: Kostroma State University, pp. 21–26 (In Russ.)
29. Yaroshevsky, M. G., Petrovsky, A.V., 2002. *Psychology*. Moscow: Academy, 512 p. (In Russ.)
30. Turnbu, Margaret, 2005. Student teacher professional agency in the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, no. 33(2), pp. 195–208. (In Eng.)
31. Namsung, Wook, Moate, Josephine, Ruohotie-Lyhty, Maria, 2020. Investigating the professional agency of secondary school English teachers in South Korea. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, vol. 5, no. 5, pp. 195–208. DOI: 10.1080/13598660500122116 (In Eng.)

Submitted 01.07.2021

Для цитирования: *Абрамова В. В., Ромм Т. А. Профессиональная субъектная активность студента педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 40–47.*

DOI 10.15293/1813-4718.2105.05

УДК 378.637:51

Дулатова Зайнеп Асаналиевна

Кандидат физико-математических наук, зав. кафедрой математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, dulatova@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8146-1009, Иркутск

Ковыришина Анна Ивановна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, anpkow@mail.ru, ORCID 0000-0003-4056-4962, Иркутск

Лапина Елена Сергеевна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, esl7828@gmail.com, ORCID 0000-0002-7872-8179, Иркутск

Штыков Николай Николаевич

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин, Иркутский государственный университет, tukubik8@gmail.com, ORCID 0000-0003-3298-078X, Иркутск

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ОБЩЕЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ АНАЛИЗА И КУЛЬТУРЫ ЕГО ТРАНСЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Универсальные учебные действия общелогического характера в исследованиях по теории развития универсальных учебных действий нередко представляются обобщенными формулировками, такими как «анализ текста», «анализ формулировки теоремы», «синтез информации» и т. д. Такой подход не позволяет оценить уровень сложности познавательного действия, определить его специфику, выделить уровни владения этим познавательным действием. В статье рассматривается подход к формированию общелогического действия анализа, основанный на концепции фундирования, разрабатываемой Е. И. Смирновым, В. Д. Шадриковым.

Методологический принцип исследования связан с различными аспектами известных подходов, таких как системно-деятельностный и компетентностный подходы, в процессе обучения студентов по педагогическим направлениям.

Цель статьи заключается в разработке подхода к конструированию средств обучения, направленных на формирование общелогического действия анализа.

Результаты. В статье описан подготовительный этап реализации концепции фундирования общелогических познавательных действий в обучении студентов педагогического направления. Предложен подход к уровневой дифференциации познавательного действия анализа. Рассмотрены виды анализа и их проявления в математических и социально-гуманитарных дисциплинах.

В заключении обосновывается необходимость дифференциации анализа при организации фундирования этого действия.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, общелогические действия, анализ, синтез, концепция фундирования в образовании.

Введение, постановка проблемы.

В отечественных работах, посвященных предметному обучению, проблема формирования познавательных действий исследуется преимущественно в контексте развития формально-логических операций (определение и классификация понятий, преобразование суждений, построение умозаключений и т. д.). Общелогические методы (анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, обобщение, сравнение) рассматриваются довольно обобщенно, не выделяются подходы к дифференциации действий по видам, уровням сложности и т. д. В нашей работе мы обратимся к методу анализа. Хотя именно анализу из общелогических методов уделяется сравнительно большое внимание [1; 2; 7], его область применения нередко ограничивается формулировкой «анализ текста». Такую формулировку можно применить к любому заданию, что не дает возможности оценить уровень сложности анализа, определить его специфику, оценить, какие проблемы могут возникнуть у обучающегося.

Приведем пример задания, направленного, в том числе на диагностику владения анализом. Оно было предложено студентам бакалавриата педагогического направления математического профиля в процессе изучения дисциплины «Основы исследовательской деятельности». Для выполнения задания не нужны специальные предметные знания. Оно сводится к анализу определения метода наблюдения, известного студентам из школьных дисциплин естественно-научного цикла.

Задание 1. Выделите компоненты структуры познавательной деятельности (наблюдение за покрытием дороги), зафиксировав промежуточные и итоговые результаты.

Перед выполнением этого задания студентам предлагается набор следующих определений.

Наблюдение – эмпирический метод научного познания, при котором изучаются свойства природных объектов и их взаимо-

действий без воздействия на эти объекты.

Компоненты структуры познавательной деятельности:

Цель – то, что вы хотите достигнуть в результате деятельности (преобразования).

Объект – то, что вы хотите преобразовать.

Предмет – те характеристики объекта, которые вы намерены изменить.

Средства – то, что вам необходимо использовать для преобразования.

Условия – состояние внешней и внутренней среды, допускающее выполнение преобразования объекта.

Способ выполнения – последовательность действий, которую надо выполнить для достижения цели.

Результат – объект, полученный после проведенных преобразований.

Контроль – проверка соответствия результата цели, или проверка эквивалентности результата какому-нибудь эталону, или сравнение результатов начального и повторного наблюдения. В качестве эталона может выступать признанный правильным результат аналогичной деятельности, выполненной другим.

При выполнении задания студенты допускали многочисленные ошибки. Укажем основные из них. Первая ошибка в применении анализа: при самостоятельном изучении определения наблюдения студенты не выделяли в нем такой существенный признак, как получение информации об объекте без применения воздействия на него. Вторая ошибка: при анализе формулировки задания пропускали требование фиксации промежуточных и итогового результатов. Третья ошибка: не выделялись наблюдаемые характеристики объекта, определяющие состояние дороги. Как следствие череды этих ошибок в анализе задания, подавляющему большинству студентов в качестве средств для наблюдения за покрытием дороги требовались асфальт, асфальтовый каток, грейдеры и т. д. В качестве результата наблюдения обучающиеся

получали отремонтированную дорогу.

Представленное задание является одним из перечня специальных заданий, рассматриваемых на дисциплинах методологического характера со студентами педагогической направленности. Ошибки, совершаемые будущими учителями, свидетельствуют о проблемах в формировании общелогических действий в среднем и высшем образовании.

Цель нашего исследования – разработка подхода к конструированию средств обучения, направленных на формирование общелогического действия анализа. Такое обучение должно быть ориентировано и на школьников, и на будущих учителей, подготавливая их к созданию и реализации аналогичных средств обучения в процессе будущей профессиональной деятельности.

Обзор научной литературы по проблеме. Обстоятельное рассмотрение подходов к трактовке понятия «анализ», взаимосвязей анализа и синтеза можно найти в работах Г. Д. Левина [6]. В литературе по методике обучения математике (Г. И. Саранцев, Д. Пойя) обсуждаются геометрические анализ и синтез: построение доказательства от достаточных условий к требуемому утверждению и от необходимых условий к доказываемому соотношению. Л. И. Боженковой описан состав познавательного действия «анализ формулировки теоремы», направленного на выделение условий и заключения теоремы. Представлен план применения анализа [2]. Подходы к решению проблемы критериального оценивания уровня сформированности УУД предложены в исследованиях Л. А. Шкериной, М. А. Кейв, О. В. Берсеновой, Н. А. Журавлевой [7]. Нужно отметить, что учебное пособие [7] характеризуется конкретностью рекомендаций и наличием разработанных диагностических материалов для обучающихся 5-х классов. Однако при этом анализ, синтез и другие общелогические методы в нем трактуются как действия при обработке информации, представленной

в различных формах. Как уже говорилось выше, мы считаем, что этот подход к пониманию общелогических действий препятствует объективности критериев для оценки их сформированности.

Вопросы обучения общелогическим методам познания рассматриваются как в аспекте поиска нетрадиционного формата занятий, помогающего активизировать познавательную активность обучающихся [9], так и с позиций преобразования логической составляющей предметного содержания [10]. Мы будем придерживаться именно второго подхода.

В исследованиях для начального и дошкольного образования задания для целенаправленного формирования общелогических действий и их критериального оценивания встречаются чаще [1], однако проблема развития этих действий в рамках предметного обучения остается нерешенной даже для начальной школы.

Организации обучения бакалавров педагогического образования, направленного на формирование культуры трансляции общелогических УУД, посвящены работы З. А. Дулатовой, А. И. Ковыршиной, Е. С. Лапшиной, Н. Н. Штыкова [5]. Принципы формально-логического подхода к развитию логических УУД, разрабатываемого авторами, подробнее изложены в статье 2019 г. [3]. В основе подхода лежит концепция фундирования логических конструкций [8]. Для реализации формально-логического подхода требуется определить базовые конструкции и уровни их сформированности. Таким образом, возникает вопрос о дифференциации конструкций по видам и степеням сложности. Ранее нами была предложена система критериального оценивания для формально-логических действий, проиллюстрированная на примере действия «умение доказывать» [4].

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют психологические, педагогические и методические основы системно-де-

ятельностного и компетентностного подходов в учебном процессе для студентов педагогического направления. В исследовании применялись теоретические и эмпирические методы. В процессе проведения аудиторных занятий по методологическим дисциплинам («Основы исследовательской деятельности», «Общенаучные методы познания в математике», «Математическая логика» и др.) проводилось исследование по применению студентами методов познания при аудиальном сопровождении выполнения заданий. От студентов требовалось обосновать собственные действия. Выявленные проблемы с применением этих методов познания были подтверждены в процессе экспериментальной проверки их понимания и сформированности у студентов с помощью специальных заданий. В процессе конструирования заданий применялись теоретические методы: сравнительно-сопоставительный анализ существующих подходов к решению проблемы формирования познавательных действий у обучающихся; анализ логических конструкций, применяемых в формулировках и решениях заданий школьного курса математики; абстрагирование от содержания и обобщение выявленных конструкций и т. д.

В контексте изучения общелогических познавательных действий (операций) мы будем определять как логические конструкции виды этих действий, дифференцированные по степени сложности. Мы приведем их описание в разделе, посвященном результатам исследования.

Под логическими конструкциями с точки зрения формальной логики мы будем понимать логические отношения и операции над понятиями, позволяющие строить из них суждения и определять правила оценки истинности простых суждений; логические операции, позволяющие строить, преобразовывать и оценивать истинность сложных суждений; отношения между суждениями, позволяющие строить, преобразовывать и оценивать правильность умозаключений.

Кроме того, мы будем рассматривать как логические конструкции правила построения, оценки истинности, преобразования суждений и умозаключений, которые образуют методы решения логических задач.

В процессе исследования проверялось владение студентами системным подходом к организации собственной деятельности и ее профессиональной направленности на демонстрацию процесса деятельности учащимся в рамках развития культуры трансляции познавательной деятельности. Задания подбирались с учетом концепции фундирования [3; 8] понятий и методов школьного курса математики и структурных составляющих познавательной деятельности в вузовских курсах математики.

Результаты исследования, обсуждение. Результаты выполнения студентами заданий на применение анализа к определению эмпирического метода научного познания мы использовали для проверки уровня сформированности у них осознанного применения общелогических методов. Студентам было предложено выполнить задания на описание процесса выполнения общелогических действий. Практически ни один студент самостоятельно, без подробного прямого управления процессом выполнения задания в виде последовательности вопросов и актуализации определенных общелогических действий, их структурных составляющих, не смог выполнить эти задания. Некоторым потребовалось еще и приведение примера выполнения аналогичного задания.

Всякая познавательная деятельность включает в себя целый комплекс общелогических и формально-логических действий. Мы будем далее говорить о возможности выполнения и оценки отдельного общелогического познавательного действия в том случае, когда оно является в некотором роде ведущим в комплексе выполнения последовательности действий для достижения поставленной в задании цели.

Задание 2. Выделите компоненты струк-

туры познавательной деятельности при выполнении анализа формулировки сюжетной задачи.

Заметим, что предложенные задания не имеют однозначных «правильных» ответов на поставленные вопросы. От обучающихся требовалось ясное и логически непротиворечивое обоснование собственной трактовки. Тем не менее студенты затруднялись в анализе деятельности, постоянно реализуемой ими на практике. К примеру, контроль не определил практически никто, хотя обучающиеся выполняли его много раз при решении сюжетных задач в форме сравнения краткой записи и исходной формулировки. На успешность выполнения второго задания не повлияло даже то, что теоретическим основам обучения решению сюжетных задач уделяется большое внимание в курсе методики обучения математике.

Для решения проблем формирования общелогических познавательных методов на всех уровнях образования мы предлагаем использовать подход фундирования общелогических действий в процессе подготовки будущих учителей. Для реализации фундирования необходима типизация общелогических действий по различным основаниям. Рассмотрим подход к дифференциации некоторых видов общелогических действий по различным основаниям, который позволит в дальнейшем определить их уровневую дифференциацию для реализации идеи фундирования этих действий в процессе подготовки будущих учителей математики. Анализ, синтез, сравнение, как и другие виды познавательной деятельности, можно дифференцировать по компонентам структуры познавательной деятельности. Основой дифференциации общелогических действий может являться форма представления преобразовываемого объекта, который определяет способ их выполнения. К примеру, можно выделять мысленные действия, моделирующие преобразования, выполняемые с материальными, материализованными или идеальными

объектами. Можно выделять элементарные и неэлементарные (системные) действия и т. д. Анализ можно дифференцировать по способу представления анализируемого объекта, количеству выделяемых элементов, по количеству и сложности условий отбора выделяемых элементов; по сложности преобразований выделяемых элементов для удовлетворения исходным требованиям и т. д. Рассмотрим несколько видов анализа, которые будут использованы для уровневой дифференциации. Приведем примеры, иллюстрирующие эти виды из различных областей знания, с которыми сталкивается будущий учитель. В обсуждении со студентами также считаем более целесообразным рассматривать примеры анализа из задач и теорий как профессиональной сферы деятельности (в нашем случае – математическое образование), так и из социально-гуманитарных дисциплин.

Анализ как выделение нескольких частей целого, из которых это целое не реконструируется, представляется заданиями следующих видов.

– Выделение в объекте произвольной части. Выполнение такого вида анализа требует ответа на вопрос: «Из каких частей состоит объект (алгебраическое выражение, формула, геометрическая фигура, явление, процесс и т. д.)?». Заметим, что этот вид анализа является наименее продуктивным. Значительная часть ошибок и неудачных попыток при выполнении заданий как естественно-научных, так и социально-гуманитарных дисциплин возникает при таком анализе. Приведем пример ошибочного выполнения задания из курса философии: «Найдите основную идею концепции наилучшего государства Платона». Типичным подходом к решению задачи является выделение части, связанной с правлением философов, и части, связанной с организацией жизни стражей. При этом остается невыраженной главная идея, состоящая в том, что в таком государстве в полной мере реализуется принцип спра-

ведливости, который понимается как соответствие способностей людей видам их деятельности. Другим характерным примером непродуктивного анализа является нахождение характеристик геометрических объектов (например, градусной меры всех углов на чертеже) без выявления структурных связей между ними. Более продуктивным будет следующий вид анализа условий задачи, при котором можно найти необходимые структурные отношения.

– Выделение в объекте части с заданными структурными признаками. Простыми примерами этого анализа могут быть задачи из школьного курса алгебры, требующие выделения из состава многочлена заданного вида одночлена или суммы одночленов. Приведем пример более сложной геометрической задачи, в процессе решения которой выполняется указанный вид анализа. «Внутри параллелограмма ABCD отмечена точка K так, что $\angle KAD = \angle KCD$. Докажите, что $\angle KBC = \angle KDC$. Ясно, что для решения нужно как-то использовать свойства параллелограмма. Например, это можно сделать, проведя отрезок KE, параллельный BC. Тогда появятся еще два параллелограмма, из свойств которых равенство углов сразу следует. В планиметрических задачах повышенного уровня сложности нередко используются свойства вписанных четырехугольников. Этот четырехугольник требуется увидеть в условии. Для этого нужно найти пять точек на двух пересекающихся прямых, определяющих отрезки, длины которых удовлетворяют специальным соотношениям.

Еще один показательный пример такого анализа приведем из области политологии. В известной политической теории Гоббса существенный вопрос о необходимости создания посредством договора искусственного образования, наделенного признаками государства (Левиафана). Для содержательного объяснения этого феномена нужно хорошо понимать структуру естественного состояния, в основе кото-

рого заложены условия множества локальных конфликтов. Обычные способы урегулирования конфликтов для такого вида структуры не дают нужного результата. Гражданское общество возможно только при создании такой организации, которая предотвращает состояние глобального конфликта. Понимание теории Гоббса достигается как раз при выделении в качестве объекта любого локального конфликта с указанием на всеобщность его структурных свойств.

Перечислим еще несколько видов анализа, которые можно использовать для решения различных задач, иллюстрируемых простыми примерами из школьной математики и обществознания.

– Выделение в объекте части с заданными функциональными признаками. Типы заданий: «Что играет роль знаменателя (подкоренного выражения, аргумента функции) в следующем выражении?», «Какие линии являются медианами (биссектрисами, высотами) в данном треугольнике?», «Какая подсистема в теории Парсонса играет роль целеполагания?».

– Выделение в объекте части с заданными генетическими признаками. Типы заданий: «Какие из частей следующего выражения могут являться одночленами, входящими в состав куба суммы двух одночленов?», «Найдите в Соборном уложении прецеденты как источники права».

– Выделение в объекте части, похожей на что-либо по отношению к чему-либо: часть-целое, род-вид, предмет-антипод (противоположный или противоречивый). Типы заданий: «Какие одночлены данного многочлена могут входить в формулу квадрата суммы двух выражений?», «Какие тригонометрические функции входят в данное выражение?», «Какие из следующих выражений не могут быть знаменателями дробно-линейных функций (подкоренными выражениями радикалов второй, третьей, четвертой и других степеней?», «Какие из следующих макроэкономических показате-

лей являются циклическими?».

– Выделение в объекте части для использования ее с какой-либо предъявленной целью (целью, описанной в требованиях). Типы заданий: «Какую часть данного выражения можно рассматривать как удвоенное произведение двух одночленов?», «Какой параметр данного объекта сюжетной задачи можно использовать как переменную, через которую выражаются остальные параметры?», «Какую категорию в философии Аристотеля нужно считать первичной по сравнению с остальными?».

Аналогично можно описать типы заданий, требующих выполнение других видов анализа. Следующие виды анализа мы проиллюстрируем примерами из базового курса школьной математики.

– Выделение в объекте части, похожей на что-либо по строению и назначению. Выделите общие множители в знаменателях суммируемых дробей.

– Выделение в объекте части, похожей на что-либо по строению и не похожей по назначению. Выделите общие множители в числителе и знаменателе заданной дроби.

– Выделение в объекте части, похожей на что-либо по назначению и не похожей по строению. Определите числители слагаемых заданной суммы, содержащей обыкновенные дроби и дробно-линейные выражения.

– Выделение в объекте части, которая может быть преобразована во что-либо с определенной целью. Выделите в заданной сумме слагаемое, в разложении которого на множители входит определенная степень определенного простого числа.

– Выделение в объекте части, которая может быть преобразована во что-либо с определенной целью и находится с чем-либо в определенном отношении. Выделите в числителе данной дроби множители, которые входят в представленный в виде произведения множителей знаменатель.

– Выделение в объекте части (две и более), которые могут быть преобразованы во

что-либо с определенной целью. Из каких слагаемых данной суммы можно составить квадрат суммы?

– Выделение в объекте части (две и более), которые могут быть преобразованы во что-либо с определенной целью и находятся с чем-либо в определенном отношении. Преобразуйте числитель в произведение многочленов так, чтобы часть из них вошла в знаменатель, представленный в виде произведения.

Можно продолжать выделять виды анализа по количеству анализируемых объектов, по способу их представления, по целям анализа и т. д. Этот процесс потенциально бесконечный. Наша задача заключалась в том, чтобы показать разнообразие видов анализа, описать некие общие критерии для обобщенного рассмотрения этих видов, и тем самым выделить базовые логические конструкции интересующего нас метода познания для организации процесса его фундирования.

Заключение. Одним из этапов реализации концепции фундирования общелогических УУД является их уровневая дифференциация. В статье разрабатывается подход к типизации действия анализа по различным критериям. На основании предложенной типизации будут выделены уровни усвоения действия анализа. Рассмотрение видов анализа, их проявлений в специальных теориях и дисциплинах общекультурного характера способствует более глубокому пониманию студентами сущности познавательного действия. Приведены примеры диагностических заданий для проверки уровня владения анализом бакалаврами педагогического направления.

Следующим этапом исследования является разработка соответствующего аппарата для других общелогических методов познания. Особый интерес для нас будет представлять метод синтеза, который нередко рассматривается совместно с анализом и трактуется как вторичный по отношению к нему.

Библиографический список

1. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. *Боженкова Л. И.* Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. – М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. – 205 с.
3. *Дулатова З. А., Ковыришина А. И., Лапина Е. С., Штыков Н. Н.* Концепция фундаментирования в формировании, развитии и оценке логических универсальных учебных действий // Синтаксис и семантика логических систем: материалы 6-й Междунар. школы-семинара. – Монголия, Ханх: Издательство «ИГУ», 2019. – С. 39–42.
4. *Дулатова З. А., Ковыришина А. И., Лапина Е. С., Штыков Н. Н.* Формирование, развитие и оценка логических универсальных учебных действий // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 33–42.
5. *Дулатова З. А., Ковыришина А. И., Лапина Е. С., Штыков Н. Н.* Формирование культуры трансляции общелогических методов познания в процессе подготовки педагогических кадров // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. IV. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – С. 305–308.
6. *Левин Г. Д.* Классическая теория анализа и синтеза // Философия науки и техники. – 2020. – Т. 25, № 2. – С. 106–118.
7. *Шжерина Л. В., Кейв М. А., Берсенева О. В., Журавлева Н. А.* Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – Красноярск, 2018. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35463368> (дата обращения: 23.08.2021).
8. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: учеб. пособие / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.
9. *Ardeleanu R.* Traditional and Modern Teaching Methods in Mathematics // Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics. – 2019. – Vol. 23, № 2. P. 133–140. (In Eng.)
10. *Aristidou M.* Is Mathematical Logic Really Necessary in Teaching Mathematical Proofs? // Athens Journal of Education. – 2020. – Vol. 7, Iss. 1. P. 99–122. (In Eng.)

Поступила в редакцию 14.07.2021

Dulatova Zainep Asanalievna

Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Chair of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, dulatova@yandex.ru, ORCID 0000-0001-8146-1009, Irkutsk

Kovyrshina Anna Ivanovna

Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, annkow@mail.ru, ORCID 0000-0003-4056-4962, Irkutsk

Lapshina Elena Sergeevna

Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, esl7828@gmail.com, ORCID 0000-0002-7872-8179, Irkutsk

Shtykov Nikolay Nikolaevich

Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Assoc. Prof. of the Department of Social and Economic Disciplines, Irkutsk State University, tukubik8@gmail.com, ORCID 0000-0003-3298-078X, Irkutsk

THE INSTRUMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LOGICAL SKILLS OF ANALYSIS AND THE CULTURE OF THE TRANSMISSION OF THESE SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS

Abstract. General logical universal learning activities (analysis, synthesis, comparison, etc.) in studies of the theory of development of universal learning activities are often represented by generalized formulations such as «text analysis», «analysis of the formulation of a theorem», «synthesis of information», etc. This approach does not allow to evaluate the level of complexity of a cognitive action, to determine its specificity, and to distinguish the levels of possession of this cognitive action. The article deals with the approach to forming the general logical action of analysis, which is based on the concept of funding, developed by E.I. Smirnov, V.D. Shadrikov.

The methodological principle of the research is associated with various aspects of the system-activity and competence-based approaches to the organization of teaching students of pedagogical specialties.

The aim of the article is to develop an approach to the design of teaching tools aimed at the formation of the general logical action of analysis.

Results. The article describes the preparatory stage of the implementation of the concept of funding general logical cognitive actions in the training of students of pedagogical direction. The approach to the level differentiation of cognitive action of analysis is proposed. The types of analysis and their manifestations in mathematical and socio-humanitarian disciplines are considered.

In conclusion, the necessity of differentiating the analysis in the organization of funding of this action is justified.

Keywords: logical universal learning activities, general logical activities, analysis, synthesis, the concept of in education.

References

1. Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A., 2008. How to design universal learning activities in elementary school: from action to thought: Teacher's manual. Moscow: Prosveschenie Publ., 151 p. (In Russ.).
2. Bozhenkova, L. I., 2013. The method of formation of universal educational activities in teaching geometry. Moscow: BINOM. Lab Knowledge, 205 p. (In Russ.).
3. Dulatova, Z. A., Kovyrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2019. The conception of foundation in the formation,

- development and assessment of logical universal learning activities. Proceedings of the 6th International School-Seminar. Mongolia, Khanh: Irkutsk State University, pp. 39–42. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Dulatova, Z. A., Kovyrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2019. Formation, development and evaluation of logical universal educational actions. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 33–42. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Dulatova, Z. A., Kovyrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2020. Forming of translation culture of cognitive logical universal learning activities in the process of training teachers. Proceedings of VI International forum on teacher education. Part IV. Kazan: Kazan Federal University, pp. 305–308. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Levin, G. D., 2020. Classical theory of analysis and synthesis. Philosophy of science and technology, no. 2, pp. 103–115. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Shkerina, L. V., Keiv, M. A., Berseneva, O. V., Zhuravleva, N. A., 2018. Monitoring of the level of formation of metasubject results of teaching mathematics in 5 grades: study guide [online]. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35463368> (accessed 23.08.2021). (In Russ.)
8. Shadrikov, V. D., ed., 2002. Mathematics teacher training: Innovative approaches: study guide. Moscow: Gardariki Publ., 524 p. (In Russ.)
9. Ardeleanu, R., 2019. Traditional and Modern Teaching Methods in Mathematics. Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, vol. 23, no. 2, pp. 133–140. (In Eng.)
10. Aristidou, M., 2020. Is Mathematical Logic Really Necessary in Teaching Mathematical Proofs? Athens Journal of Education, vol. 7, Iss. 1, pp. 99–122. (In Eng.)

Submitted 14.07.2021

Для цитирования: Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н. Средства развития общелогического универсального учебного действия анализа и культуры его трансляции в процессе подготовки будущих учителей математики // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 48–57.

Никитин Михаил Валентинович

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

ПРИКЛАДНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ТРАНСФЕССИОНАЛОВ КАК СЕТЕВЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СПО

Аннотация. Дефицит практико-ориентированных научных публикаций по проблеме трансфессионализма педагогического персонала крупных колледжей – образовательных комплексов (ОК) является актуальной междисциплинарной проблемой. Социально-профессиональный заказ на подготовку таких сетевых специалистов – трансфессионалов в системе СПО уже сформировался и спрос на них существует, как в сетевой (цифровой) российской экономике, так и в условиях сетецентрических боевых и небоевых действий российской армии. Практико-ориентированные результаты междисциплинарного научного исследования получены в лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Института стратегии развития образования РАО», г. Москва 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 гг.

Введение. Постановка проблемы. По оценкам российских и зарубежных исследователей пока не сложилось единое понимание таких категорий, как: «транспрофессионализм» и «трансфессия». Пока не проводятся комплексные исследования, посвященные изучению содержательных компонентов сетевых компетенций у различных профессиональных групп работников системы СПО. Промежуточные результаты российских исследователей М. Н. Берулава, Г. А. Берулава, Е. М. Дорожкин, В. С. Ефимов, Э. Ф. Зеер, А. Г. Кислов, Д. В. Мальцева, О. Н. Олейникова, М. В. Ромм, Т. А. Ромм, Э. Э. Сыманюк и др. на основе сетевого подхода позволяют определить следующие направления таких исследований: а) определение содержательных компонентов научной новизны трансфессионализма как условия профессиональной успешности работников сетевой (цифровой) экономики; б) специфика концепции сетецентрических войн как соотношения военных и невоенных видов борьбы (А. А. Бартош и др.) и пространство сопряжения профессиональных коммуникаций гражданских и военных специальностей; в) управленческая модель и трансфессиональные компетенции команды сетевых специалистов (Л. М. Нугуманова, Г. А. Шайхутдинова и др.) крупного колледжа – ОК (дизайнер образовательной программы, тьютор, сетевой консультант по выбору профессиональной карьеры, сетевой методист, сетевой юрист).

Цель статьи – обосновать инструментальные компоненты обучения трансфессионалов как сетевых специалистов крупного регионального колледжа – ОК, а также определить управленческую модель реализации инновационного потенциала российской образовательной платформы «СФЕРУМ» командой сетевых специалистов такого колледжа.

Методология и методы исследования. Настоящая статья основана на теоретико-методологических конструктах, характерных для современного этапа развития сетевого подхода в российской системе профессионального образования, который востребует трансфессионализм как готовность сетевых специалистов колледжа к выполнению широкого спектра специализированных видов профессиональной деятельности (M. Horsburgh, R. Ladmin, E. Williamson). Их ядром выступают soft skills как гибкие социально-профессиональные компетенции. Методы исследования: теоретические (разработка и критический анализ категорий трансфессионализма, уточнение понятийного аппарата, критический анализ управленческой модели команды сетевых специалистов колледжа по реализации образовательного потенциала

российской платформы «СФЕРУМ»); эмпирические (наблюдения и критический анализ пилотной практики крупных российских региональных колледжей).

Результаты исследования, обсуждение. Трансфессионализм и сетевой подход в фокус своего анализа ставят готовность трансфессионалов как сетевых специалистов колледжа к формированию устойчивых связей и отношений с новыми реалиями российской многоукладной экономики и общества. Тем самым ими проектируется пространство будущего, позволяющее реализовать образовательные и воспитательные потребности всем субъектам таких отношений. Представлено междисциплинарное осмысление феномена трансфессионализма; определен актуальный понятийный аппарат; разработана управленческая модель реализации командного потенциала сетевых специалистов колледжа, адекватная инновационному потенциалу российской образовательной платформы «СФЕРУМ».

Заключение. Важным условием успешности профессиональной деятельности сетевых специалистов-трансфессионалов крупного регионального колледжа – образовательного комплекса должно стать уточнение перечня критериев и требований по реализации профессиональных задач: общие (когнитивно-профессиональные); ценностные (прикладные ценности как этические нормы профессиональной деятельности); специальные (сетевые компетенции); управленческие, инновационные, коммуникативные и креативные. Предметами дальнейшего критического обсуждения должны стать: разработка инструментов научно-методического обеспечения сетевого потенциала крупного регионального колледжа – ОК в русле образовательных ресурсов российской платформы «СФЕРУМ».

Ключевые слова: транспрофессионализм; трансфессия; сетевая образовательная среда; крупный региональный колледж – образовательный комплекс (ОК); команда сетевых специалистов-трансфессионалов; сетевые войны; российская образовательная платформа «СФЕРУМ».

Введение. Постановка проблемы.

Российскими исследователями профессионального образования (Г. А. Берулава, М. Н. Берулава, Е. М. Дорожкин, Е. Ю. Есенина, Э. Ф. Зеер, Г. И. Ибрагимов, А. Г. Кислов, П. В. Малиновский, М. В. Никитин, О. Н. Олейникова, И. П. Смирнов, Э. Э. Сыманюк, Ф. Г. Ялалов и др.) констатируется необходимость пересмотра содержательного наполнения таких категорий, как: «профессия», «специальность», «компетенция», «профессиональная квалификация», «сетевое профессиональное сообщество», «сетевое профессиональное образование», «сетевой преподаватель», «транспрофессионализм», «трансквалификации», «трансфессия» и др. Научное понимание транспрофессионализма работника базируется на личностной мотивации и внешнем стимулировании готовности работника выходить как за рамки полученной профессии, так и за рамки сформировавшегося опыта. Стимулирование готовности работника выходить за рамки базовой профессии, как

реакция на внешний вызов нового уклада экономики, позволяет ему решать профессиональные задачи на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональных сетевых коммуникаций. По оценкам российских исследователей Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюка, «...транспрофессионализм – это одновременное сосуществование и сочетание нескольких видов профессиональных квалификаций, приобретаемых по индивидуальным образовательным траекториям в основном и дополнительном профессиональном образовании, а также на протяжении всей профессиональной жизни субъекта» [4, с. 229].

Результаты исследования и их обсуждение. Теоретический анализ научных публикаций по проблеме транспрофессионализма (трансфессионализма, трансквалификаций) и анализ пилотной практики сетевого взаимодействия СПО и рынка труда позволил определить следующие инструментальные компоненты включения ресурсов СПО в подготовку сетевых спе-

циалистов. Термин «трансфессия» [4] исследователями определяется как новый вид трудовой активности, реализующий профессиональные компетенции, принадлежащие к разным специализированным областям. Теоретической основой трансфессий выступает многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских. Трансфессии имеют сетевую структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой путем использования конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. *Трансфессиионал* (термин предложен О. И. Генисаретским) – это компетентный работник, имеющий государственный диплом об образовании и обладающий пакетом гибких компетенций/специальностей. Среди трансфессиионалов распространена практика накопления новых компетенций/специальностей в своих «карьерных портфолио». Такие портфолио предъявляются в сети Интернет для включения в состав сетевого профессионального сообщества. Постиндустриальная экономика уже сформировала более сложный запрос к системе СПО на тип образованности выпускников: а) постоянно востребованы – квалифицированные рабочие, техники, специалисты для традиционных отраслей городской и сельской экономики; б) становятся востребованными – трансфессиионалы для развития предпринимательских сетей в инновационном секторе экономики. На этой основе формируется общая сетевая образовательная среда, где акторы-партнёры сетевой экономики включают различные категории субъектов СПО как кадровый ресурс в свои формальные и неформальные сетевые проекты. Без такой сетевой среды не формируются механизмы сетевых коммуникаций между различными группами студентов СПО и сетевыми межрегиональными профессиональными сообществами [8, с. 8].

Изучение проблемы коэволюции сетевых коммуникаций колледжа – ОК и переход к подготовке трансфессиионалов ещё не стал предметом междисциплинарных научных и научно-методических исследований.

Российские исследователи процесса трансфессиионализации (О. И. Генисаретский, Е. М. Дорожкин В. С. Ефимов, Э. Ф. Зеер, А. Г. Кислов, М. В. Никитин, Т. А. Фёдоров, А. И. Чучалин и др.) как междисциплинарного, сетевого профессионального образования подчёркивают отличительную мотивацию транспрофессиионала – он аккумулирует опыт профессиональной деятельности, предъявляет участие в инновационных проектах и уточняет выполняемые функции. «...Мотивации субъектов образования, связанные с распространением творческих, проектных типов профессиональной деятельности, реализуются вне системы учреждений образования. Воспроизводство креативности происходит внутри профессиональных сообществ, команд проектов и т. д. без формирования заказа институтом образования...» [3, с. 15].

Опыт подготовки трансфессиионалов уже активно развивается в университетах Германии, где на базе *аспирантских колледжей* начинается такая профессиональная подготовка молодых, талантливых специалистов. Между университетом и колледжем проектируются сетевые разновозрастные профессиональные сообщества, у субъектов которых формируются сетевые ценности. Стимулируются формальные и неформальные сетевые коммуникации трансфессиионалов [12, с. 321]. Ядром трансфессий является трансфессиионализм, т. е. способность выполнять широкий спектр специализированных действий в экономике и обществе. На смену специалистам (рабочим) массовых профессий приходят люди, готовые и способные работать в межпрофессиональной среде. Такие работники относятся к разным возрастным и гендерным группам, но мотивированы

к динамичному освоению новых форматов профессиональной деятельности.

Специфика концепции сетевых войн как соотношения военных и невоенных видов борьбы и пространство сопряжения профессиональных коммуникаций гражданских и военных специальностей. Новые форматы профессиональной деятельности активно изучаются и российской Академией военных наук (АВН), где в марте 2017 г. прошла первая научная конференция, посвященная актуальной концепции сетевых войн, в результате которой изменяются соотношения вкладов военных и невоенных видов борьбы. По данным российского Генштаба, сегодня такое соотношение составляет 1:4 в пользу невоенных видов борьбы (Независимое военное обозрение, № 12, 07–13.04.2017. С. 10). По оценкам исследователей АВН А. А. Бартоша, В. Б. Козюлина, были определены следующие «...принципы сетевых войн: распределенность; связность; разделение функций; удаленное управление; использование искусственного интеллекта; применение высокоточного оружия. Инструментами информационной составляющей концепции сетевой войны становятся: военный интернет вещей; облачные хранилища и облачные вычисления; автономные системы; космический эшелон связи. Интернет вещей тесно завязан на технологию передачи данных 5G, а военные облачные хранилища уже появились...» (Независимое военное обозрение, № 12, 07–13.04.2017. С. 10, № 16, 15–21.05.2020. С. 11). Российский военный исследователь, чл.-корр. АВН А. А. Бартош предложил следующий комплекс факторов усиления глобальной нестабильности, которые коррелируют с концепцией сетевой войны и обостряют тандем «цветная революция – гибридная война». Такими факторами становятся: «...диффузия мощи в многополярном мире на фоне распространения информационных и военных технологий в кибернетической сфере,

использование искусственного интеллекта, переноса военных действий в космос; демографические изменения, включая ускоренную урбанизацию, неконтролируемую миграцию, фрагментацию национальной идентичности, атомизацию общества, социальное разобщение, изоляцию индивидов друг от друга; влияние пандемии; усиление соперничества по доступу к глобальным ресурсам...» (Независимое военное обозрение, № 8, 05.11.2021. С. 7).

Исследования российского социолога Д. В. Мальцевой, посвященные сетевому подходу, показывают, что идентичность солдата формируется на основе понимания им характера и причин войны. В условиях сетевых войн характер войны (и невоенных) действий должна формироваться соответствующая идентичность солдата, сержанта, офицера: «...идентичность солдата не существует без сетевой сферы войны, а наличие идентичности солдата делает войну возможной...» [6, с. 111]. В связи с этим чрезвычайно актуальными и востребованными, по нашим оценкам, для национальной безопасности становятся требования сопряжения, преемственности гражданских технических специальностей СПО с военно-учетными специальностями (ВУС), особенно в сфере IT-технологий. Такая работа по кооперации гражданских технических и военно-учетных специальностей в условиях СССР проводилась Госкомитетом по профессионально-техническому образованию и Министерством обороны СССР.

Трансфессиональные компетенции команды сетевых специалистов крупного колледжа – ОК (дизайнер образовательной программы, тьютор, сетевой консультант по выбору профессиональной карьеры, сетевой методист, сетевой юрист). Известный немецкий социолог Герхард Шульце убедительно свидетельствует, что на современном этапе средой обитания человека, в том числе средой его профессиональной деятельности, уже становится не общество потребления, а общество переживаний

или общество впечатлений. В этом обществе, по словам учёного, «...изменились не только потребительские установки, но и логика социального поведения. Человек общества переживаний потребляет, чтобы получить эмоциональное удовольствие как можно более продолжительное и интенсивное, а не чтобы показать свой социальный статус, как раньше. Причём потребление это по возможности должно быть ответственным, не деструктивным по отношению к природе и вместе с тем по возможности разнообразным, на что работает вся инфраструктура сетевых коммуникаций» (Эксперт, № 10, 01–07.03.2021. С. 79). Перспективной управленческой моделью для крупных колледжей – ОК, по нашим оценкам, должна стать модель управления сетевыми образовательными программами, которая осуществляется командами сетевых специалистов. Опираясь на функциональную структуру их деятельности, необходимо уточнить содержание профессиональных компетенций каждого сетевого специалиста и определить набор условий, обеспечивающих эффективность процесса управления сетевыми образовательными программами.

Актуальность нашей управленческой модели коррелирует с появлением в 2021 г. в образовательных организациях РФ отечественной видеоплатформы «СФЕ-

РУМ» вместо ZOOM. Разработчики этой платформы – «Ростелеком», Mail.ru Group и Минпросвещения РФ. На базе этой платформы планируется в 2021–2022 гг. создание локальных Wi-Fi сетей, создание своих закрытых страниц, доступ к которым будут иметь только обучающиеся, преподаватели и родители на бесплатной основе. Через «СФЕРУМ» будет открыт доступ к образовательному контенту – электронным учебникам и заданиям через мобильное приложение на смартфоне. Платформа позволяет проводить групповые видеоконференции до 100 участников, а также обмениваться файлами в чатах и группах, в том числе, проводить комбинированные (гибридные) онлайн- и офлайн-уроки. Структура нашей управленческой модели предполагает развитие государственно-корпоративно-частного, в том числе, сетевого партнёрства заказчиков кадров и СПО, и пока не имеет известных аналогов. Подготовка команд по управлению образовательными программами в сфере СПО пока не развёрнута и функции специалистов по управлению сетевыми образовательными программами пока не стали предметами прикладных научно-методических исследований. Для апробации управленческой модели предложена базовая структура команды сетевых специалистов (трансфессионалов) крупного колледжа – ОК (рис.).



Рис. Базовая структура команды сетевых специалистов (трансфессионалов) крупного регионального колледжа – образовательного комплекса (ОК)

Некоторые категории трансфессионалов уже представлены в «Атласе новых профессий 2.0», подготовленном АСИ в 2016 г. и дополненном ВШЭ в 2020 г. В нем предполагается развернуть подготовку до 2024 г. следующих квалифицированных междисциплинарных специалистов для системы образования.

1. Дизайнер образовательной программы – специалист, окончивший магистратуру по программам «экономика впечатлений», «компьютерные системы и сети» ВШЭ. Он занимается проектной, исследовательской и экспериментальной деятельностью в плане проектирования инновационных моделей образовательных программ и сетевых (цифровых) средств. Способствует созданию доказательной базы для эффективных решений в образовательной политике, развивает модели смешанного, сетевого обучения на основе открытых образовательных платформ.

Необходимые компетенции:

- владение методами педагогического дизайна и моделирования модулей образовательных программ для непрерывного образования личности;

- понимание потенциала цифровых (сетевых) технологий в системе непрерывного образования;

- навыки анализа образовательных потребностей разновозрастных и социальных групп населения;

- понимание мотивационных аспектов обучения;

- знание законодательной базы в образовательной сфере;

- владение методами оценки эффективности реализации образовательных программ;

- умение составлять проектные и аналитические документы в соответствии с запросами полисубъектных потребителей.

2. Тьютор – специалист, окончивший магистратуру по программе «Доказательная образовательная политика» ВШЭ и осуществляющий консультационную и экспертную поддержку организаций, граждан

и семьи по вопросам проектирования эффективных траекторий образования. Востребованность тьютора обоснована статистическими данными о том, что более 30 % родителей недовольны качеством среднего образования, востребованы модели интеграции общего среднего и среднего профессионального образования в условиях РФ.

3. Сетевой консультант по выбору профессиональной карьеры – специалист, окончивший магистратуру по программам: «управление в сфере науки, технологий и инноваций», «компьютерные системы и сети», «доказательная образовательная политика». Повышение конкуренции на рынке профессиональных квалификаций и востребованность новых видов профессиональной деятельности и квалификаций создает необходимость в специалистах с «навыками будущего». Он занимается консультированием разновозрастных авторов сетевого сообщества по продвижению ими своих способностей, талантов в области профессиональной деятельности, где они могут быть востребованы. Сетевой консультант реализует механизм краудсорсинга по поиску талантов для развития новых виртуальных производств и продвижения новых форматов профессиональной деятельности в сетевом пространстве.

Необходимые компетенции сетевого консультанта:

- владение методами психологической диагностики профессиональных интересов, личностных склонностей и особенностей мышления;

- разработка, апробация и внедрение профориентационных компьютерных игр и тестов;

- членство в сетевом сообществе специалистов по профориентации;

- знание законодательной базы по профориентации, планированию профессиональной карьеры, оплаты квалифицированного труда;

- умения решать нестандартные задачи по поиску разновозрастного персонала для различных сетевых сообществ, в том чис-

ле, подготовка сетевых наставников, коучей, менторов стартапов.

4. Сетевой методист – специалист, окончивший бакалавриат по образовательным программам 44.03.04 и магистратуру 44.04.04 по направлению «профессиональное обучение (по отраслям)». Для повышения качества методического обеспечения модулей сетевых программ, сетевых форм и технологий сетевого обучения необходима дополнительная годичная профессионально-методическая стажировка или интернатура. Востребованным становится новый, трансфессиональный уровень качества методического обеспечения сетевых образовательных программ, методических пособий, в том числе, для лиц с ОВЗ с различными нозологиями.

Компетенции сетевого методиста:

– разработка методического обеспечения модулей сетевых программ профессионального обучения по профессиям/специальностям НПО/СПО, в том числе, по «коротким» программам СПО;

– разработка методического обеспечения комбинированных форм обучения разновозрастных групп обучающихся, в том числе, сетевых программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

5. Сетевой юрист – специалист, окончивший магистратуру по программе юридической подготовки, занимающийся правоприменительной практикой между субъектами сетевых сообществ. Консультирует субъектов сетевого сообщества по предупреждению буллинга и противодействию ему в сетевых отношениях, разрабатывает рекомендации по правовой защите интеллектуальной собственности, в том числе, патентованию.

Заключение. Трансфессионализм и сетевой подход в фокус своего анализа ставят готовность трансфессионалов как сетевых специалистов колледжа к формированию устойчивых связей и отношений с новыми реалиями российской многоукладной

экономики и общества. Тем самым ими проектируется пространство будущего, позволяющее реализовать образовательные и воспитательные потребности всем субъектам таких отношений. Промежуточные материалы нашего исследования коррелируют с Предложениями общего собрания РАО (от 28.05.21 г.) «О приоритетных направлениях развития исследований в сфере наук об образовании»:

«4. Ресурсы перехода профессионального образования на инновационный путь развития. Профессиональная карьера в условиях сетевого взаимодействия;

8.4. Влияние образовательной среды и социальной ситуации развития на человека в условиях использования цифровых ресурсов и цифровизации образовательного процесса».

Важным условием успешности профессиональной деятельности сетевых специалистов-трансфессионалов крупного регионального колледжа – образовательного комплекса должно стать уточнение перечня критериев и требований по реализации профессиональных задач: общие (когнитивно-профессиональные); ценностные (прикладные ценности как этические нормы профессиональной деятельности); специальные (сетевые компетенции); управленческие, инновационные, коммуникативные и креативные. Предметами дальнейшего критического обсуждения должны стать: разработка инструментов научно-методического обеспечения сетевого потенциала крупного регионального колледжа – ОК в русле образовательных ресурсов российской платформы «СФЕРУМ». Устойчивая тенденция на реальное расширение спроса молодежи 9–11 кл. на программы СПО (2015–2021 гг.) и повышение требований российских работодателей к освоению новых практик в процессе обучения уже требуют оперативное освоение штатным персоналом колледжа потенциала транс-профессионализма и сетевого подхода. В июне 2021 г. при поддержке лаборатории

профессионального образования «ИСРО РАО» нами опубликованы практико-ориентированные организационно-методические

рекомендации на основе сетевого подхода для персонала крупных региональных колледжей [8].

Библиографический список

1. Атлас новых профессий 2.0 / под ред. П. Лукши. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «ОЛИМП-БИЗНЕС», 2016. – 288 с.
2. *Берулава М. Н., Берулава Г. А.* Теория сетевого образования // Наука и профессиональное образование: к 70-летию РАО: колл. монография / под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. – М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2013. – С. 160–170.
3. *Ефимов В. Э.* Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: Аналитический доклад. – М.: ИНФРА-М; Красноярск, 2014. – 294 с.
4. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Социально-гуманитарная образовательная платформа развития транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития / авт.-сост.: С. Н. Чистякова, Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов. – М.: Экон-Информ, 2018. – С. 227–240.
5. *Мальцева Д. В.* Сетевой подход в социологии: генезис идей и применение: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017. – 220 с.
6. *Никитин М. В.* Становление сетевого профессионального образования: ресурсы организаций и сообществ: практико-ориентированная монография. – М.: РУСАЙНС, 2018. – 260 с.
7. *Никитин М. В.* Становление полисубъектного сетевого партнёрства СПО: пилотные практики и механизмы // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 1. – С. 7–16.
8. *Никитин М. В.* Сетевой потенциал колледжа – образовательного комплекса: сетевые программы, прикладные ценности, структуры, инструменты, результаты: практико-ориентированное учебно-методическое пособие. – М.: РУСНАЙС, 2021. – 168 с.
9. *Нугуманова Л. М., Шайхутдинова Г. А.* Концептуальные идеи подготовки высококвалифицированных рабочих в условиях проведения мировых чемпионатов WORLDSKILLS // Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка: колл. моногр. / авт.-сост.: С. Н. Чистякова, Н. Д. Подуфалов, Е. Н. Геворкян. – М.: Экон-Информ, 2019. – С. 116–125.
10. *Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Маркелова Ю. В.* Тенденция развития профессионального образования и обучения: контекст ЕС // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 113–140.
11. *Ромм М. В., Заякина Р. А.* Инновационный вуз: сетевая перспектива в партнерских сообществах: монография. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. – 431 с.
12. *Смирнов И. П.* Сетевая перспектива профессионального образования: взгляд на практико-ориентированную монографию профессора М. В. Никитина // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 4. – С. 55–65.
13. *Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E.* Multiprofessional learning the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION. – 2001. – P. 876–883.
14. *Powell J., Picard A.* Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Электронный ресурс]. – URL: http://www.atee2005.nl/download/papers/08_pp.pdf (дата обращения: 05.10.19).
15. *Perrault T.* Digital Companies Need More Liberal Arts Majors // Harvard Business Review. <http://hbr.org/2016/01/digital-companies-need-more-liberal-arts-majors>. (дата обращения: 05.10.19).
16. *Reckwitz A.* Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturvan-del der Moderne. – Berlin: Suhrkamp, 2017.
17. *Schwab K.* The Fourth industrial Revolution. – New York: Crown Business, 2017.

Поступила в редакцию 05.06.2021

Nikitin Mikhail Valentinovich

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

THE APPLIED REQUIREMENTS TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF TRANSSESSIONALS AS NETWORK SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The lack of practice-oriented scientific publications on the problem of “transfessionism” of the teaching staff of large colleges and educational complexes (OK) is an urgent interdisciplinary problem. The socio-professional order for the training of such network specialists-transfessionals in the PDF system has already been formed and there is a demand for them, both in the network (digital) Russian economy and in the conditions of “network-centric combat and non-combat operations” of the Russian army. The practice-oriented results of the interdisciplinary research were obtained in the laboratory of Vocational Education of the Institute of Educational Development Strategy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Ministry of Education of the Russian Federation under the state task “Scientific and methodological foundations for creating a sectoral strategy for the development of education (secondary vocational education) and mechanisms for its implementation”, project No. 073 – 00086 – 1901 for the planning period 2020–2021.

Introduction. Statement of the problem. According to Russian and foreign researchers, there is still no common understanding of the categories “transprofessionalism” and “transfession”. There are no comprehensive studies devoted to the study of the content components of network competencies in various professional groups of employees of the SPO system. Russian researchers E. M. Dorozhkin, V. S. Efimov, E. F. Zeer, A. G. Kislov, D. V. Maltseva, M. V. Romm, T. A. Romm, E. E. Simanyuk, and others. based on the network approach, the following areas of such research can be identified: a) definition of the content components of the scientific novelty of transfessionism as a condition for the professional success of employees of the network (digital) economy; b) the specifics of the concept of “network-centric wars as a ratio of military and non-military types of struggle” and the space of interfacing professional communications of civil and military specialties; c) management model and transfessionism competencies of a team of network specialists of a large college-OK (“educational program designer”, “tutor”, “network consultant for choosing a professional career”, “network methodologist”, “network lawyer”).

Purpose of the article. Transfessionism and the network approach focus their analysis on the readiness of transfessionals, as network specialists of the college, to form stable connections and relationships with the new realities of the Russian multicultural economy and society. Thus, they design the space of the future, which allows to realize the educational and educational needs of all subjects of such relations. The interdisciplinary understanding of the phenomenon of transfessionism is presented; the actual conceptual apparatus is defined; the management model of the implementation of the team potential of the network specialists of the college is developed, which is adequate to the innovative potential of the Russian educational platform “SFERUM”.

Methodology and methods of research: this article is based on the theoretical and methodological constructs characteristic of the current stage of development of the network approach in the Russian system of professional education, which requires transfessionism as the readiness of network specialists of the college to perform a wide range of specialized types of professional activities. Their core is soft skills as flexible social and professional competencies. The research methods: theoretical (development and critical analysis of the categories of transfessionism, clarification of the conceptual apparatus, critical analysis of the management model of the team of network specialists of the college for the implementation of the educational potential of the

Russian platform “SPHERUM”); empirical (observations and critical analysis of the pilot practice of large Russian regional colleges).

The results of the study, discussion. Transfessionism and the network approach focus their analysis on the readiness of transfessionals, as network specialists of the college, to form stable connections and relationships with the new realities of the Russian multicultural economy and society. Thus, they design the space of the future, which allows to realize the educational and educational needs of all subjects of such relations. The interdisciplinary understanding of the phenomenon of transfessionism is presented; the actual conceptual apparatus is defined; a management model for implementing the team potential of the college’s network specialists has been developed, which is adequate to the innovative potential of the Russian educational platform “SPHERUM”. The interim materials of our research correlate with the Proposals of the general meeting of the RAO (dated 28.05.21) “On priority directions for the development of research in the field of educational sciences”: “4. Resources for the transition of vocational education to an innovative path of development. Professional career in the conditions of network interaction; 8.4. The influence of the educational environment and the social situation of development on a person in the conditions of using digital resources and digitalization of the educational process”.

Conclusion. An important condition for the success of the professional activity of network specialists-transfessionals of a large regional college-educational complex should be the clarification of the list of criteria and requirements for the implementation of professional tasks: general (cognitive-professional); value (applied values as ethical standards of professional activity); special (network competencies); managerial, innovative, communicative and creative. The subjects of further critical discussion should be: the development of tools for scientific and methodological support of the network potential of a large regional college-OK in line with the educational resources of the Russian platform “SPHERUM”. A steady trend towards a real increase in the demand of young people of 9-11 grades for vocational training programs (2015–2021) and an increase in the requirements of Russian employers for the development of new practices in the learning process will already require the operational development of the potential of transprofessionism and a network approach by the full-time staff of the college.

Keywords: transprofessionism; transfessionism; network educational environment; large regional college-educational complex (OK); team of network specialists-transfessionals; network-centric wars; Russian educational platform “SPHERUM”.

References

1. Lukshi, P., ed., 2016. Atlas of new professions 2.0. 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. Moscow: EKON-INFORM Publ., pp. 160–170. (In Russ.)
3. Efimov, V. E., 2014. The future of higher education in Russia: expert view. Foresight-research-2030: Analytical report. Moscow: INFRA-M Publ.; Krasnoyarsk, 294 p. (In Russ.)
4. Zeer, E. F., Simanuk, E. E. 2018. Socio-humanitarian educational platform development transprofessionals subjects of professional activity. Vocational and higher education: challenges and prospects. Moscow: Ekon-inform Publ., pp. 227–240. (In Russ.)
5. Maltseva, D. V., 2017. Network approach in sociology: the Genesis of the ideas and application: monograph. Novosibirsk: NSTU Publ., 220 p. (In Russ.)
6. Nikitin, M. V., 2018. Formation of network professional education: resources of organizations and communities: a practice-oriented monograph. Moscow: RUSAINS Publ., 260 p. (In Russ.)
7. Nikitin, M. V., 2021. Formation of polysubject network partnership of SPO: pilot practices and mechanisms. Siberian pedagogical journal, 1, pp. 7–16. (In Russ.)
8. Nikitin, M. V., 2021. Network potential of the college-educational complex: network programs, applied values, structures, tools, results. Practical-oriented educational and methodolog-

- ical manual. Moscow: RUSNAIS Publ., 170 p. (In Russ.)
9. Nugumanova, L. M., Shaikhutdinova, G. A., 2019. Conceptual ideas of training highly qualified workers in the conditions of the world championships WORLDSKILLS. Modern problems of professional and higher education: state and assessment. Moscow: Ekon-Inform Publ., p. 116–125. (In Russ.)
10. Oleynikova, O. N., Redina, Yu. N., Markelova, Yu. V., 2019. The trend in the development of vocational education and training: the context of the EU. Vocational education and the labor market, 3, p. 113–140. (In Russ.)
11. Romm, M. V., Zayakina, R. A., 2018. Innovative university: network perspective in partner communities: monograph. Novosibirsk: NSTU Publ., 431 p. (In Russ.)
12. 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, p. 55–65. (In Russ.)
13. Horsburgh, M., Ladmin, R., Williamson, E., 2001. Multiprofessional learning the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION, p. 876–883 (In Eng.)
14. Powell, J., Picard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [online]. Available at: http://www.atee2005.nl/download/papers/08_pp.pdf (accessed 05.10.19) (In Eng.)
15. Perrault, T., 2016. Digital Companies Need More Liberal Arts Majors. Harvard Business Review [online]. Available at: <http://hbr.org/2016/01/digital-companies-need-more-liberal-arts-majors> (accessed 05.10.19). (In Eng.)
16. Reckwitz, A., 2017. Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturvan-del der Moderne. Berlin: Suhrkamp Publ. (In Germ.)
17. Schwab, K., 2017. The Fourth industrial Revolution. New York: Crown Business Publ. (In Eng.)

Submitted 05.06.2021

Для цитирования: *Никитин М. В.* Прикладные требования подготовки трансфессионалов как сетевых специалистов в СПО // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 58–68.

Степанова Инга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет, stepanova-inga@mail.ru, ORCID 0000-0002-6599-9789, Красноярск

Адольф Владимир Александрович

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

Никитенко Юлия Александровна

Старший преподаватель кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет, ya.nikitenkou@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5526-1863, Красноярск

ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННУЮ ПОДГОТОВКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ¹

Аннотация. Современная система общего образования требует практико-ориентированной направленности подготовки обучающегося педагогического вуза. Актуальным является вопрос о способах вовлечения учителей общеобразовательных организаций в процесс подготовки.

Целью статьи является обоснование выявленных предпосылок вовлечения учителей общеобразовательных организаций в практико-ориентированную подготовку обучающихся педагогических направлений, а также раскрытие потенциальной возможности реализации задуманного.

Методология. Основаниями выступают практико-ориентированный подход к реализации образовательных программ по направлению «Педагогическое образование», проблемный подход, предполагающий целенаправленную поисковую активность новых решений, исследования в действии. Применяемые методы: анализ специальной литературы, изучение опыта, опрос, педагогическое моделирование.

Результаты. Обоснован способ структурирования содержания подготовки в задачном виде, позволяющий управлять процессом сознательного освоения обучающимися педагогической деятельности, конструктивно подходить к освоению профессиональных действий. Разнопланово показано, что реализация предлагаемого способа требует привлечения учителей. На основе данных опроса анализируется наличие потенциала заинтересованности учителей быть вовлеченными в подготовку обучающихся педагогических направлений и делаются выводы о существующих резервах мотивации. Высказывается предложение о создании профессионально-образовательных площадок как новых форм профессионально-образовательного сотрудничества преподавателей, учителей, обучающихся, приводится их модельно-смысловое описание.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, профессиональная деятельность, обучающийся педагогического направления, учитель общеобразовательной организации, преподаватель, учебно-профессиональная задача, профессионально-образовательная площадка.

¹ Исследование выполнено по теме проекта «Научно-методологическое и методическое сопровождение вовлечения учителей общеобразовательных организаций в процесс подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций педагогической направленности и педагогических университетов», реализуемого при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания № 073-00052-21-01.

Введение. Постановка проблемы. Академически ориентированная модель профессиональной подготовки педагога вынужденно уходит в прошлое как не отвечающая потребности быстрого включения выпускника вуза в педагогическую деятельность с учетом его профессиональных предпочтений и условий рынка труда. Современная система общего образования ожидает, что выпускник педагогического направления в соответствии с должностью будет способен решать определенный набор профессиональных задач, организуя лично-обращенную учебную деятельность школьников, проявляя свою компетентность при выполнении трудовых действий, готовность ответственно принимать на себя профессиональные обязанности. Также он должен быть подготовлен к совместной преобразовательной деятельности, сотрудничеству с членами педагогического коллектива. А значит, процессу подготовки обучающихся педагогических направлений необходимо придать практико-ориентированный характер [2].

Как утверждает Е. А. Климов, «... каждая область труда – это целый мир разного рода тонкостей, детальных осведомленностей, умений, приемов, “ухваток”, “секретов мастерства”» [8, с. 5]. Даже положительное отношение к педагогической деятельности не отвергает значительного числа трудностей, которые возникают при ее освоении. Непосредственное взаимодействие обучающихся педагогических направлений с учителями как носителями норм педагогической деятельности, готовыми вкладывать лучшее и большее время своей жизни в выбранное дело, сохраняя приверженность гуманистическим ценностям, смыслам и целям, способно оказывать на первых существенное стимулирующее влияние, с одной стороны, и способствовать воспроизводству культуры педагогической деятельности – с другой.

Цель статьи – обосновать выявленные предпосылки вовлечения учителей обще-

образовательных организаций в практико-ориентированную подготовку обучающихся педагогических направлений, а также раскрыть потенциальную возможность реализации задуманного.

Обзор научной литературы. Выбор в пользу практико-ориентированной подготовки современных специалистов определяется требованиями, предъявляемыми к профессиональному образованию при его модернизации [7]. Целью практико-ориентированного обучения является получение обучающимися компетенций, необходимых для профессиональной деятельности [9; 10]. Вместе с тем данная подготовка «направлена не только на формирование инструментальной готовности выпускника вуза к осуществлению профессиональных действий в соответствии требованиями стандарта, но и на его подготовку к вхождению в сложную систему социально-профессиональных взаимодействий» [1, с. 111].

Ориентация на практику в профессиональной подготовке вовсе не отвергает теоретическую составляющую обучения, а наоборот усиливает ее значение [18]. Теория становится фактором обеспечения фундаментальности получаемых знаний, необходимых для приобретения практического опыта по решению профессиональных проблем и задач, создавая предпосылки для их личностного осмысления и осознанного выбора оснований.

Продолжительное время усиление практической подготовки связывалось с привлечением работодателей к разработке образовательных программ, а также с увеличением доли педагогической практики. Наполнение «разветвленной системы практик» программ педагогического образования предполагало в свою очередь поиск образовательных организаций для стажировок обучающихся, что обеспечивалось посредством партнерства «школа – вуз», в котором школы превращались в партнеров [12].

В последнее десятилетие получила научно-общественное обсуждение идея педагогической интернатуры для обучающихся педагогических университетов. Как отмечают С. А. Минюрова, Н. О. Леоненко, «ключевым элементом нового формата педагогического образования является усиление развития практических компетенций посредством разработки на деятельностной основе новых теоретических курсов и системы практик (стажировок) на базе школ-партнеров» [14, с. 39].

В развитых западных странах, как показывает анализ [4; 11; 13], при входе в профессиональную педагогическую деятельность обязательной является последипломная стажировка в образовательном учреждении под руководством назначенного опытного наставника. В России есть опыт организации педагогической интернатуры: как после получения диплома, так и параллельное ее прохождение вместе с обучением. Последипломным вариантом предполагается, что выпускник бакалавриата приходит на должность в образовательную организацию по выбранной специализации, но ему оказывается помощь (наблюдение, руководство) от кафедры, с которой он выпустился. Так организуется работа интернатуры в Московском городском педагогическом университете, в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского [3].

Педагогическая интернатура, реализуемая параллельно с обучением в вузе, имеет несколько разновидностей. Одной из них является авторская концепция В. Л. Дубининой, предполагающая подготовку учителя исследователя в системе «вуз – интернатура» [5]. Другая предполагает «интернскую практику» непрерывно в течение года параллельно с обучением, выполнение нагрузки в соответствии со специальностью или прикреплении стажера к образовательной организации (Московский городской педагогический университет, Московский городской психолого-педа-

гогический университет) [6]. Еще один вид интернатуры, который реализуется в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева, предполагает погружение обучающихся педагогического вуза в образовательный процесс общеобразовательных организаций вместе с учителями-предметниками [19].

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования составили практико-ориентированный подход к реализации образовательных программ по направлению «Педагогическое образование», проблемный подход, предполагающий целенаправленную поисковую активность новых решений, исследования в действии. Используются такие методы исследования, как анализ специальной литературы, изучение опыта, опрос, а также педагогическое моделирование.

Результаты исследования, обсуждение. Представление практико-ориентированной подготовки как базы предстоящей профессиональной деятельности, определяющей требования к содержанию и результатам получаемого образования, показывает необходимость включать обучающихся в процесс овладения основными структурными компонентами педагогической деятельности в их целостном единстве. Взгляд на подготовку через призму профессиональной деятельности определяет значимость управления процессом ее сознательного освоения, а не полагание на спонтанность и тренировку отдельных действий. Для этого представляется возможным структурировать ее содержание в задачном виде, представив как комплекс разноуровневых учебно-профессиональных задач. «Применимость профессиональных задач в обновлении подготовки педагога доказана временем» [17, с. 110]. По сути, учебно-профессиональные задачи представляют собой отражение в сознании обучающегося отношения его целей с конкретной ситуацией, требующей разрешения посредством реализации определен-

ных действий, которые могут быть еще не освоенными. В соответствии с идеями конструктивизма, учебно-профессиональные задачи следуют из проблемных ситуаций, которые позволяют осознать обучающемуся, что средствами имеющихся знаний и опыта невозможно разрешить те противоречия и трудности, с которыми он столкнулся. Включение в комплекс различных видов учебно-профессиональных задач (информационно-теоретических, конструктивно-проектировочных, аналитико-рефлексивных, организационно-деятельностных [16]) определяет необходимость совместных усилий коллектива преподавателей и педагогов-профессионалов.

На наш взгляд, именно успешно практикующий учитель может привнести в процесс подготовки богатый и разнообразный профессиональный опыт, структурирование которого насытит предлагаемое обучающимся содержание конкретным, реалистичным материалом для анализа и решения проблемных ситуаций, которые раскладываются в учебно-профессиональные задачи. А профессиональная компетентность учителя может быть крайне важна для оказания помощи в выборе способа действия и оценке его практической результативности в соответствии с выдвигаемыми целями при решении учебно-профессиональных задач в модельных и реальных ситуациях. Учитель как старший партнер, наставник способен наиболее практично вводить обучающихся педагогических направлений в мир профессионально-трудовых отношений, знакомя с продуктивными способами принятия общественной ценности результата педагогической деятельности и обязательностью достижения заданного результата; содействуя овладению внешними и внутренними средствами деятельности; ориентируя в специфике деловых и межличностных отношений в педагогическом коллективе, профессиональном сообществе.

Значительную важность может приобрести учитель для «превращения»

обучающихся педагогических направлений в субъектов педагогической деятельности. Выступая психическим новообразованием, субъектность «возникает и развивается во взаимодействиях индивида с окружающей средой и/или представляющими ее субъектами» [15, с. 19]. Взаимодействие с учителем как представителем реальной практики может способствовать тому, чтобы спонтанная, нецеленаправленная активность обучающихся, определяемая потребностью сориентироваться в пространстве реализации педагогических действий, его свойствах, разнообразных отношениях, совершаемых разрозненных пробах, стала преобразовываться в целенаправленную, рефлексивную, произвольную, проектируемую педагогическую деятельность. Находясь непосредственно рядом с обучающимся в процессе практического овладения им предметным содержанием и особенностями профессиональных действий, отмечая успехи и затруднения, учитель способен помочь заменить непродуктивные переживания (желание скрыть от самого себя значимость затруднений или недостаток ресурсов для их преодоления) на продуктивные (мобилизацию волевых ресурсов для поиска возможностей конструктивно изменить обстоятельства или позитивно преобразовывать самого себя).

Наблюдение за профессиональным поведением учителя может способствовать обнаружению обучающимся многообразия ролевых позиций: мастер, фасилитатор, модератор, советчик, вдохновитель, инициатор, наблюдатель, диагност, аналитик, проектировщик, оратор, собеседник, стратег, менеджер, исполнитель, контролер, режиссер, артист, сценарист, судья и пр. Обучающийся также сможет увидеть их сменяемость в зависимости от возникающих обстоятельств и поставленных задач. Ему предоставляется возможность осознать особую ценность способности учителя менять позиции в зависимости от требований образовательной ситуации, действовать в относительно короткий промежуток вре-

мени из диалектически противоположных позиций, органически сочетая их между собой. К тому же у обучающегося появляется реальная возможность обращаться за разъяснениями к непосредственному исполнителю, прояснять основания выбора каждой ролевой позиции и становиться соучастником рефлексивной оценки адекватности и результативности вхождения в нее и реализации в сложившихся обстоятельствах.

Как показывает опыт, педагогическая интернатура, представляя собой годичную распределенную практику бакалавров выпускного курса, сочетающуюся с теоретическим обучением и позволяющую строить индивидуальный маршрут включения обучающихся в решение практических задач на базе общеобразовательной организации, существенно повышает значимость влияния учителей на процесс практико-ориентированной подготовки обучающихся педагогических университетов. Ведь результативность, продуктивность решения поставленных перед интернами задач во многом зависит от сотрудничества с учителем, который выступает в роли и мастера, и наставника. Как мастер учитель демонстрирует образцы успешного опыта решения профессиональных проблем и задач, проявляя необходимые личностно-профессиональные качества, компетентность, квалификацию. Как наставник [21] он способствует раскрытию личностно-профессионального потенциала обучающегося, вовлекая его в процесс овладения педагогической деятельности соразмерно его актуальным возможностям и помогая в зоне ближайшего развития. От готовности, способности учителя содействовать профессиональному становлению обучающегося во многом зависит его последующий профессиональный шаг – связывать свою судьбу со сферой образования, работой в общеобразовательной организации или искать себя в другом профессиональном направлении. Таким образом, анализ практики реализации педагогической интернатуры

позволяет говорить о том, что способность учителя быть мастером, наставником, его личная заинтересованность во многом определяют успех дела.

Высказанные аргументы подтверждают наше утверждение о необходимости вовлечения учителей общеобразовательных организаций в реализацию практико-ориентированной профессиональной подготовки обучающихся педагогических направлений. При этом распространенный способ привлечения их только на период педагогической практики представляется весьма ограничивающим. Наиболее заинтересованные в сотрудничестве с профессиональными общеобразовательными организациями, педагогическими университетами общеобразовательные организации стремятся направить усилия своего педагогического коллектива, принимая обучающихся педагогических направлений на практику. Одни принимают групповое решение рассматривать руководство педагогической практикой как один из способов формирования новых педагогических компетенций, совершенствования педагогического мастерства. Другие предлагают выполнять проекты по заказу своей организации, предоставляя технические задания. В обозначенных случаях активность позиции учителей повышается. Вместе с тем представляется возможным расширение сферы вовлечения учителей в подготовку обучающихся педагогических направлений.

Педагогическая интернатура по своему замыслу реализуется на завершающем году обучения по программе бакалавриата. Однако ориентация на интеграцию теоретического обучения с практикой предполагает организацию практической подготовки с первого курса, что позволит создавать условия для встречи обучающихся педагогических направлений с проблемами, которые возникают при взаимодействии с различными субъектами реальной образовательной деятельности. В таком случае практика помогает определить личный запрос обучающегося к теории, позволяет

корректировать круг информационно-теоретических учебно-профессиональных задач и способствует осознанию их значимости. «Перевернутое обучение» [20] станет востребованным, даже естественным и для преподавателей, и для обучающихся. Также с первого курса целесообразно взаимодействие с учителями как представителями образовательной практики, которое может происходить по-разному, а не только в общеобразовательной организации. А значит, нужно рассмотреть вопрос о том, в чем может состоять лично-профессиональный интерес учителя быть вовлеченным в практико-ориентированную подготовку обучающихся педагогических направлений.

Для определения заинтересованности учителей проведен выборочный опрос, целью которого было выявление интереса и его возможные основания. В опросе приняли участие 72 учителя из различных общеобразовательных организаций Красноярского края, преподающие разные предметы и имеющие различный стаж педагогической деятельности. Только двое из опрошенных (2,8 %) не считают, что учителю-практику может быть интересна передача, распространение своего профессионального опыта. 63,9 % участников опроса видят в своем окружении коллег, которые стремятся стать наставниками, методистами, а 33,3 % сообщили, что не знают, есть ли такие вокруг них. Абсолютное большинство (97,2 %) согласны с тем, что для наставничества нужно быть способным анализировать, структурировать собственный опыт, и с тем, что нужно быть мастером в своем предмете. Относительно необходимости харизмы, педагогического оптимизма, ответственности для наставничества ответы распределились между «да» (52,8 %) и «скорее да» (47,2 %). В общем данная часть опроса показала, что, с одной стороны, у учителей есть интерес к потенциальному наставничеству, стремление делиться своим профессиональным опытом, с другой стороны, они осознают особые требования к мастерству, способ-

ностям и качествам наставника. Вместе с тем их собственное решение о возможности участвовать в подготовке обучающихся педагогических направлений не так однозначно. Лишь чуть больше половины опрошенных однозначно согласны (25,0 %) и скорее согласны (27,8 %). Другие ответы распределились следующим образом: «не знаю» – 13,9 %; «скорее нет» – 25,0 %; «нет» – 8,3 %. Такое распределение можно объяснить тем, что никаких конкретных предложений не высказывалось. Вопрос был гипотетическим, без уточнения обстоятельств и возможностей. Категоричное «нет» высказали всего три респондента, а мнение других все же может измениться, если будут созданы благоприятные и «выгодные», стимулирующие условия.

Мотивирующие факторы для участия в подготовке обучающихся педагогических направлений оказались ранжированы учителями следующим образом. Больше половины отметили следующие позиции (по убыванию): желание делиться опытом, стремление помогать, обладание навыками разработки диагностических/методических/оценочных материалов, иметь возможность проявлять свою «творческую натуру». Около трети выделили стремление к реализации себя в учительской профессии, желание решать широкий круг профессиональных задач. Четверть остановила свой выбор на осознании способности достигать высоких результатов обучения у школьников, амбициозность. Следует отметить, что четверо в качестве мотивационного фактора выбрали создание собственного педагогического класса/школы. Полученные данные свидетельствуют о том, что у учителей, несмотря на перегрузки, стрессы, постоянные изменения формальных требований и норм, все же в основном сохраняется альтруистическая направленность. И именно она может быть крайне полезна в решении задачи вовлечения учителей общеобразовательных организаций в подготовку обучающихся педагогических направлений. Вместе с тем

данным обстоятельством ни в коем случае нельзя злоупотреблять. Ведь у учителей существует запрос как на способ включения, так и на ожидаемый эффект для самого себя.

Выяснение предмета собственной заинтересованности учителей при участии в подготовке обучающихся педагогических направлений привело к выстраиванию следующей иерархии ответов: освоение нового (возможностей, методик, деятельности и пр.) – 38 выборов; повышение квалификационного уровня – 34 выбора; социально-профессиональное признание/новый статус – 29 выборов; моральное стимулирование – 27 выборов; возможность проявить лидерские качества/способности и возможность попробовать себя со «взрослыми» обучающимися – по 21 выбор; расширение круга решаемых задач в учительской профессии – 18 выборов; приобщение к исследовательской деятельности – 17 выборов. Пять выборов были сделаны в пользу варианта «другое», который не был содержательно раскрыт. Полученное распределение показывает, что учителя были бы заинтересованы не только в том, чтобы делиться опытом, но и профессионально развиваться, самосовершенствоваться. Прогнозируя вероятность такого разворота, мы включили вопрос с предложенными вариантами участия в подготовке обучающихся педагогических направлений, которые могут заинтересовать учителей. Выборы о заинтересованности участвовать распределились следующим образом: мастер-классы – 53; творческие мастерские – 42; семинары/конференции – 35; практикумы/тренинги – 31. Также были зафиксированы два выбора супервизии и одно предложение о выездных мероприятиях. Опрошенные заинтересованы в самостоятельной реализации: практикумов-тренингов – 37 выборов варианта ответа, мастер-классов – 34, семинаров/конференций – 26, творческих мастерских – 23, индивидуальных консультаций – 8.

Полученные данные позволяют считать,

что есть учителя, которые потенциально заинтересованы в привлечении к профессиональной подготовке обучающихся педагогических направлений. Обладая определенным опытом и знаниями, они как наставники готовы помогать своим потенциальным подопечным приобретать опыт, необходимый для овладения профессией. Вместе с тем они заинтересованы в обогащении собственного опыта, совершенствовании профессионального мастерства, чтобы как мастера достигать высокого уровня педагогической деятельности. А это значит, нужно предлагать учителям что-то полезное, реализуя их запрос. Причем такие предложения должны быть: как актуальными моменту времени, так и имеющими перспективу; адресными, т. е. соответствующими запросу, а его нужно выявлять и оформлять; конкретными, обеспечивающими выход в практику для ее преобразования. И еще одним значимым моментом увеличения числа желающих может стать вовлечение учителей на основе сетевого формата взаимодействия непосредственно с ними, а не с образовательной организацией.

Такой формой сетевого привлечения учителей общеобразовательных организаций к профессиональной подготовке обучающихся педагогических направлений могут стать профессионально-образовательные площадки, предназначенные как для реализации практико-ориентированной подготовки одних, так и для решения задач профессионального развития, роста профессионального мастерства других. Данные площадки могут представлять собой новую форму профессионально-образовательного сотрудничества преподавателей педагогических университетов, учителей общеобразовательных организаций, обучающихся педагогических направлений. Также к работе площадок целесообразно привлекать и преподавателей профессиональных образовательных организаций педагогической направленности. Для обучающихся организуемое на пло-

шадке учебно-профессиональное взаимодействие с учителями и преподавателями совместно усилит практическую направленность профессиональной подготовки, станет значимым дополнением различных видов практик. Востребованность для учителей подобных профессионально-образовательных площадок может повыситься исходя из изменений, которые задаются создаваемой национальной системой учительского роста: построение вертикальной карьерной лестницы для учителей предлагает введение должностей старшего учителя, ведущего учителя, для которого наставничество является основной функцией. В таком случае деятельность площадок будет способствовать карьерному продвижению учителей за счет освоения новых функций методиста, наставника, эксперта.

Особая роль в проектировании профессионально-образовательных площадок отводится специально организованным группам преподавателей педагогических вузов и колледжей, которая может состоять в следующем:

- инициирование процесса по созданию площадок;
- привлечение заинтересованных учителей, выявление и оформление их профессионально-образовательных запросов;
- разработка и реализация программ научно-методического сопровождения учителей;
- организация сотрудничества с учителями по постановке учебно-профессиональных задач;

нальных задач;

– определение способов и форм их взаимодействия с обучающимися по решению поставленных задач;

– вовлечение учителей в различные интенсивные, интерактивные форматы работы, организуемые на площадке, а также их привлечение для аналогичной работы с обучающимися как совместно, так и самостоятельно;

– выявление специфики координационных действий по обеспечению функционирования площадок, а также подготовка координаторов их деятельности.

Заключение. Представляется, что изложенные теоретические обоснования и обработанные эмпирические данные подтверждают возможность вовлечения учителей общеобразовательных организаций в практико-ориентированную подготовку обучающихся педагогических направлений. А модельно-смысловым образом описанные профессионально-образовательные площадки могут способствовать изменению характера подготовки обучающихся педагогических направлений, усиливая ее практическую составляющую. Проверить высказанное предположение можно только на практике, т. е. посредством одновременного совершения действий и рефлексивной оценкой их продуктивности, связывая их друг с другом критическими размышлениями. Подобная работа сейчас проводится на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Библиографический список

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе через актуализацию его профессионального потенциала // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 111–116.
2. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Проблемы подготовки будущего учителя в информационном обществе // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 378–385.
3. Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Егоров И. В.,

Вачкова С. Н. Интернаттура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГПУ. – 2013. – № 2 (24). – С. 32–43.

4. Грачева Е. Ю. Педагогическая интернаттура в развитых странах мира. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm.

5. Дубинина В. Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-тех-

нологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз – интернаттура»): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2010. – 43 с.

6. *Забродин Ю. М.* Учитель для новой школы: психолого-педагогическая подготовка // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 14–18.

7. *Климов К. А., Мешкова Л. Л., Смирнов В. В.* и др. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования: монография. – Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2016. – 144 с.

8. *Климов Е. А.* Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

9. *Костылев Д. С., Кутепова Л. И., Трутанова А. В.* Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 190–192.

10. *Кутепов М. М., Ваганова О. И., Соколов В. А.* Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 205–208.

11. *Лучкина Т. В.* Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 6–45.

12. *Марголис А. А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 105–126.

13. *Марголис А. А., Рубцов В. В.* О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы //

Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: Изд-во МГППУ, 2011. – С. 47–67.

14. *Минюрова С. А., Леоненко Н. О.* Педагогическая интернаттура как инновационный проект вуза // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 37–47.

15. *Панов В. И.* Этапы овладения профессиональными действиями: экпсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета, Серия 14. Психология. – 2016. – № 4. – С. 16–25.

16. *Степанова И. Ю.* Опережающее образование педагога: индивидуально-личностный аспект: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2020. – 244 с.

17. *Степанова И. Ю., Адольф В. А.* Конструирование содержания педагогического образования в вузе на основе профессиональных задач // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2017. – № 2 (40). – С. 110–114.

18. *Степанова И. Ю., Адольф В. А.* Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. – 368 с.

19. *Степанова И. Ю., Пилипчевская Н. В.* Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе: педагогическая интернаттура – погружение студентов в профессиональную деятельность: монография / под общ. ред. В. А. Адольфа. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2014. – 224 с.

20. *Bergmann J., Sams A.* Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. International Society for Technology in Education. – Eugene, Oregon, Washington, 2014. – 169 p.

21. *Eby L., Rhodes J., Allen T.* Definition and Evolution of Mentoring // The Blackwell Handbook of Mentoring. – Oxford: Blackwell, 2007. – P. 7–20.

Поступила в редакцию 18.07.2021

Stepanova Inga Yurevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Information Technologies of Education and Continuing Education, Siberian Federal University, ORCID 0000-0002-6599-9789, stepanova-inga@mail.ru, Krasnoyarsk

Adolf Vladimir Alexandrovich

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

Nikitenko Yulia Alexandrovna

Senior Lecturer of the Department of Information Technologies of Education and Continuing Education, Siberian Federal University, ORCID 0000-0001-5526-1863, ya.nikitenkoy@yandex.ru, Krasnoyarsk

**THE INVOLVEMENT OF SCHOOL TEACHERS
IN THE PROSESS OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING
OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY¹**

Abstract. The requirements of the modern system of general education determine the need to give the training of a studying pedagogical university a practical-oriented nature. Thus, the issue of how to involve teachers of general education organizations in the training process is updated.

The purpose of the article is to substantiate the identified prerequisites for involving teachers of general education organizations in practical-oriented training of students in pedagogical areas, as well as to reveal the potential possibility of implementing the plan.

Research methodology and methods. The foundations are a practical-oriented approach to the implementation of educational programs in the direction of «Pedagogical Education», a problematic approach that involves targeted search activity of new solutions, research in action. Applied methods: analysis of special literature, study of experience, survey, pedagogical modeling.

Conclusion. A method of structuring the content of training in a task form is justified, which allows you to control the process of conscious mastery by students of pedagogical activities, to constructively approach the mastery of professional actions. It is shown in various ways that the implementation of the proposed method requires the involvement of teachers. Based on the survey data, the potential of teachers to be involved in the training of students in pedagogical fields is analyzed and conclusions are drawn about the existing reserves of motivation. A proposal is made to create vocational training platforms as new forms of vocational and educational cooperation between teachers, teachers and students, their model-semantic description is given.

Keywords: practical-oriented training, professional activity, teacher of pedagogical direction, teacher of general education organization, teacher, educational-professional task, vocational-educational platform.

References

1. Adolf, V. A., Stepanova, I. Yu., 2015. Practice-oriented teacher training at the university through the actualization of his professional potential. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 111–116. (In Russ.)
2. Adolf, V. A., Stepanova, I. Yu., 2010. Prob-

¹ The study was carried out on the topic of the project «Scientific-methodological and methodical support for the involvement of teachers of general education organizations in the process of training professional educational organizations of a pedagogical orientation and pedagogical universities», implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of state task No. 073-00052-21-01.

- lems of training a future teacher in the information society. *Siberian pedagogical journal*, no. 1, pp. 378–385. (In Russ.)
3. Gevorkyan, E. N., Savenkov, A. I., Egorov, I. V., Vachkova, S. N., 2013. Internship as a Form of Organization of Post-Graduation Practice in the System of Higher Professional Education. *MSPU Bulletin*, 2, pp. 32–43. (In Russ.)
4. Grachyova, E. Yu., 2011. Teaching Internship in the Developed Countries of the World. Available at: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm (accessed 19.09.2021). (In Russ.)
5. Dubinina, V. L., 2010. Pedagogical Readiness of a Teacher-Researcher to Diagnostic and Technological Activity in Conditions of Diversification of Education. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Kazan', 43 p. (In Russ.)
6. Zabrodin, Yu. M., 2011. A Teacher for a New School: Psychological and Pedagogical Training. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2 (121), pp. 14–18. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Klimov, R. A., Meshkova, L. L., Smirnov, V. V., etc., 2016. Practice-oriented training in the system of higher education: monograph. Tambov: Pershina R. V. Publ., 144 p. (In Russ.)
8. Klimov, R. A., 1996. Psychology of a professional. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 400 p. (In Russ.)
9. Kostylev, D. S., Kutepova, L. I., Trutanova, A. V., 2017. Information technologies for assessment of quality of educational achievements of training. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 6, no. 3 (20), pp. 190–192. (In Russ.)
10. Kutepov, M. M., Vaganova, O. I., Sokolov, V. A., 2018. Modern approaches to the formation of the professional competence of the graduate on the basis of training technology of training. *Problems of modern pedagogical education*, no. 59–1, pp. 205–208. (In Russ.)
11. Luchkina, T. V., 2009. Features to Facilitate Professional Development of a Beginning Teacher in Canada. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 112, pp. 36–45. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Margolis, A. A., 2014. The Requirements to the Modernization of the Basic Professional Education Program (BPEP) of Teacher Training in Accordance with the Professional Standard of a Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teacher Training. *Psychological Science and Education*, vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Margolis, A. A., Rubtsov, V. V., 2011. On Strategy and Directions of Modernization of Pedagogical Education in Russia: Analysis of International Experience of Teacher Training for New School. *Psychological and Pedagogical Maintenance of National Educational Initiative «Our New School»*. Moscow: MSPPU Publ., pp. 47–67. (In Russ.)
14. Minyurova, S. A., Leonenko, N. O., 2015. Pedagogical internship: a university innovative project. *Higher Education in Russia*, 10, pp. 37–47. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Panov, V. I., 2016. Stages of mastering professional action: an eco-psychological model of becoming subjectivity. *Moscow university psychology bulletin*, no. 4, pp. 16–25 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Stepanova, I. Yu., 2020. Advanced teacher education: individual and personal aspect. Krasnoyarsk: KSPU Publ., 244 p. (In Russ.)
17. Stepanova, I. Yu., Adolf, V. A., 2017. Designing the content of pedagogical education at the university by means of professional tasks. *Bulletin of the Astafiev V. P. Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2 (40), pp. 110–114. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Stepanova, I. Yu., Adolf, V. A., 2013. Designing a practice-oriented professional training of a teacher at a university. Krasnoyarsk: KSPU Publ., 368 p. (In Russ.)
19. Stepanova, I. Yu., Pilipchevskaya, N. V., 2014. Practice-oriented teacher training at the university: pedagogical internship-immersion of students in professional activity (under the general ed. of V. A. Adolf) Krasnoyarsk: KSPU Publ., 224 p. (In Russ.)
20. Bergmann, J., Sams, A., 2014. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. *International Society for Technology in Education*. Eugene, Oregon, Washington, 169 p. (In Eng.)

21. Eby, L., Rhodes, J., Allen, T., 2007. Definition and Evolution of Mentoring. The Blackwell Handbook of Mentoring. Oxford: Blackwell Publ., pp. 7–20. (In Eng.)

Submitted 18.07.2021

Для цитирования: *Степанова И. Ю., Адольф В. А., Никитенко Ю. А.* Вовлечение учителей в практико-ориентированную подготовку обучающихся педагогических направлений // *Сибирский педагогический журнал.* – 2021. – № 5. – С. 69–80.

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

Мальшева Елена Юрьевна

Старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, el.malischeva2014@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4446-4013, Нижний Новгород

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «САМОЛЁТО- И ВЕРТОЛЁТОСТРОЕНИЕ»

Аннотация. Развитие международных производственных отношений и деловых контактов между специалистами разных стран обусловило необходимость модернизации иноязычного образования в техническом вузе. Сегодня целью иноязычной подготовки студентов технического профиля является овладение иноязычной компетенцией в сфере профессионального общения.

Целью статьи является описание особенностей методического обеспечения формирования профессионально-иноязычной компетенции у студентов технического профиля.

В статье представлен обзор научной литературы по проблеме повышения эффективности иноязычного образования в вузе; обоснована необходимость разработки методического обеспечения как средства успешного формирования иноязычной компетенции; дано описание методов исследования.

В результатах рассмотрены особенности содержания и дидактической структуры учебно-методического пособия, обеспечивающего формирование иноязычной компетенции у студентов специальности 24.05.07 «Самолёто- и вертолётостроение» на этапе профессионализации обучения. В заключении сформулированы основные выводы исследования.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная компетенция, методическое обеспечение, самолёто- и вертолётостроение, содержание, дидактическая структура, термины, технический текст, упражнения.

Введение, постановка проблемы.

В связи с развитием международных производственных отношений значительно изменились условия и требования к профессиональной деятельности специалиста технического профиля. Возможности обмена опытом развития производственных технологий между специалистами разных стран обусловили необходимость модернизации иноязычного образования в техническом вузе. Сегодня целью иноязычной подготовки студентов технического профиля является не просто чтение и понимание специализированной литературы, но и ов-

ладение иноязычными речевыми умениями непосредственной профессиональной коммуникации.

Одним из условий успешного формирования профессионально-иноязычной компетенции является разработка эффективного учебно-методического обеспечения, отвечающего академическим потребностям обучающихся, обуславливающего развитие речевых умений во всех видах работы с технической информацией на иностранном языке. Как отмечает М. В. Якушев, «основной задачей на современном этапе считается выявление типологических

особенностей учебника ... Такие универсальные обобщённые характеристики обеспечат авторов ориентировочной основой создания учебников нового поколения» [16, с. 308].

Целью статьи является описание особенностей содержания и дидактической структуры учебно-методического пособия, разработанного в целях методического обеспечения процесса формирования иноязычной компетенции у студентов специальности 24.05.07 «Самолёто- и вертолётостроение» на этапе профессионализации обучения иностранному языку в техническом вузе.

Обзор научной литературы по проблеме. Пути и средства повышения эффективности языковой подготовки будущих специалистов в вузе стали предметом значительного числа педагогических исследований и уже в течение нескольких десятилетий не теряют своей актуальности.

В научных трудах отечественных и зарубежных методистов рассматриваются различные аспекты обучения иноязычному общению в профессиональной сфере (М. В. Даричева [4], Э. П. Комарова, Л. В. Сухова и др.); формирования иноязычной коммуникативной компетенции (О. В. Варникова [1], З. И. Коннова, И. А. Леушина и др.), овладения знаниями реалий и поведенческими моделями иной культуры в процессе изучения языка (Г. В. Елизарова, О. М. Ким, А. Н. Шамов [5], А. П. Садохин, Т. С. Самохина, С. Е. Цветкова [15] и др.).

В лингводидактических исследованиях решены вопросы обновления иноязычного контента в свете профессионализации обучения; раскрыта значимость инновационных, в частности, информационных технологий в обучении иностранному языку (О. Г. Горина [3], М. В. Золотова, М. С. Ляшенко, И. А. Малинина, С. Е. Цветкова и др.), рассмотрены виды контроля и мониторинга обучения (Б. А. Жигалёв, А. В. Матиенко, Ж. В. Смирнова, О. Г. Красико-

ва [13], С. Е. Цветкова и др.).

Так, в фундаментальном исследовании О. В. Варниковой, предметом которого является иноязычная подготовка студентов технического вуза, выявлено, что «наполнение содержания учебной дисциплины “Иностранный язык” определяется в согласовании с базовыми (обязательными) и вариативными (профильными) дисциплинами технического вуза ... Тематическая структура содержания обучения должна быть согласована со спецификой профессиональной подготовки ...; опыт способов иноязычного общения наращивается через ориентацию преподавания с применением практических и интерактивных методов ... Обучение иностранному языку выстраивается в определённой системе познавательных задач, результат решения которых способствует познавательной, производственной и научной направленности обучающихся» [1, с. 15].

В экспериментальном исследовании М. В. Даричевой выявлено, что эффективность обучения профессионально-иноязычному общению достигается:

- разработкой модульного содержания обучения ... с учетом специфики будущей профессиональной деятельности [4, с. 9];
- поэтапным процессом формирования умений профессионально-иноязычного общения будущих специалистов в области дизайна, который включает: мотивационно-целевой этап; этапы формирования умений профессионально-иноязычного общения в простейших, типичных и нестандартных ситуациях профессионального общения и оценочно-рефлексивный этап [4, с. 9].

Методология и методы исследования. Основными методами исследования стали изучение научной литературы по проблеме модернизации языкового образования в вузе; разработка и апробация методического обеспечения иноязычной подготовки в учебном процессе технического вуза.

В настоящее время обучение иностранному языку студентов вуза проходит пре-

имущественно на материале аутентичных комплектов, созданных авторами-носителями изучаемого языка. Однако разработка методического обеспечения иноязычной подготовки на этапе профессионализации обучения в техническом вузе остается актуальной задачей. Пути и способы разработки эффективного учебно-методического обеспечения рассмотрены в научных трудах И. А. Мамаевой, А. С. Степановой [9]; О. А. Минеевой, М. С. Ляшенко [11], М. В. Якушева [16] и др.

В исследовании общей теории учебника М. В. Якушевым выделены следующие обобщенные типологические особенности учебника как типа учебной литературы [16]:

- целостное (системное и концептуальное) представление предметного содержания в требуемом объеме;
- координация деятельности учителя и учащихся, управление процессом обучения и усвоения;
- выработка необходимых умений и навыков, формирование комплекса компетенций, опыта самостоятельной творческой деятельности.

В научной статье О. А. Минеевой, М. С. Ляшенко описан опыт создания учебно-методического обеспечения процесса обучения иностранному языку в рамках дисциплины «Практика перевода иностранных источников», разработанного для студентов бакалавриата экономического направления подготовки. В учебное пособие включены аутентичные тексты из различных источников. Весь лексический материал отобран в соответствии с принципами аутентичности, профессиональной направленности и междисциплинарных связей. Для каждого текста разработан комплекс предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий [11].

Результаты исследования, обсуждение. Итак, рассмотрим особенности содержания и дидактическую структуру учебно-методического пособия, разработанного

для обеспечения иноязычной подготовки по специальности «Самолёто- и вертолётостроение».

Специфика содержания языкового образования для направления подготовки 24.05.07 «Самолёто- и вертолётостроение» на теоретическом уровне определена в одной из научных статей И. А. Малининой, С. Е. Цветковой [7]. Учебно-методическое пособие «Английский язык для студентов специальности «Самолёто- и вертолётостроение» является практической реализацией обоснованного в статье содержания дисциплины «Иностранный язык» на этапе профессионализации обучения.

Содержание авторского курса [8] определено и систематизировано на основе требований ФГОС ВО [12] в контексте компетентностной образовательной парадигмы. Соответственно учебному плану для дисциплины «Иностранный язык» в качестве стратегической цели языкового образования определена ОК-5 как «умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения, владение одним из иностранных языков как средством делового общения» [12].

Тематика языкового курса в рамках учебного пособия разработана с учётом дидактических принципов профессиональной направленности обучения и профессиональной значимости текстового материала в свете реалий интегративного/контекстного подхода, трактуемого в ряде научно-методических исследований как контент-обучение (О. Г. Красикова [6; 10], О. А. Минеева, Н. Л. Уварова [14], D. M. Brinton, J. W. Oller и др.).

В исследовании интегративного подхода к иноязычной подготовке специалиста-юриста О. Г. Красикова отметила, что «общие теоретические положения интегративного подхода, используемые в его рамках ... принципы практической реализации не исключают ни один предмет из целостной системы профессиональной подготовки современного специалиста, ...

подчиненной принципу профессионализации обучения. Это утверждение касается и иностранного языка как учебной дисциплины вузовского курса» [6, с. 12].

Исследовав академические предпочтения будущих инженеров в процессе формирования их иноязычной компетентности, О. А. Минеева отметила, что «коммуникативные потребности студентов ... в первую очередь носят прагматический характер» и, что «весь процесс обучения ... должен подчиняться основной профессиональной деятельности, т. е. способствовать решению профессиональных задач» [10, с. 99].

В разработанном методическом пособии аутентичный текстовый материал отобран и систематизирован с учётом и посредством реализации межпредметных связей дисциплины «Иностранный язык» с дисциплинами профессионального цикла: «Конструкция самолёта (вертолёта)», «Системы

механического оборудования», «Динамика полёта самолёта», «Вооружение самолёта» и др. [7].

При этом, опираясь на решение проблемы обучения профессионально-иноязычному общению в научном исследовании М. В. Даричевой, авторы считают необходимым отметить, что «содержание модулей не обязательно дублирует содержание спецдисциплин, а актуализирует уже имеющийся объем знаний и умений, полученных при изучении данных дисциплин... Специальная подготовка позволяет сформировать у студентов совокупность профессиональных знаний, умений, навыков для успешной профессиональной деятельности» [4, с. 14].

В таблице 1 отражена взаимосвязь дисциплин профессионального цикла для направления подготовки 24.05.07 «Самолёто- и вертолётостроение» с тематикой модулей учебно-методического пособия.

Таблица 1

**Дисциплины профессионального цикла
и тематика модулей авторского курса [7; 8, с. 4–7]**

Название профильных дисциплин	Название тем-модулей авторского курса
1. Конструкция самолёта (вертолёта)	1. Aircraft classification. 2. Aircraft structure. 3. Helicopters
2. Вооружение самолёта	1. Aircraft armament systems. 2. Aerial armory. 3. Gulf airwar
3. Динамика полёта самолёта	1. How high are we flying? 2. How fast are we flying? 3. Jet transport takeoff
4. Системы механического оборудования	1. How do aircraft fly? 2. Primary flight controls. 3. What do wing flaps do?

В учебно-методическом пособии разработана, логично и последовательно структурирована методическая часть содержания обучения. Дидактическая структура каждого отдельного модуля включает в себя:

- терминологический мини-словарь,

упражнения на отработку терминов;

- текст для чтения и перевода, послетекстовые упражнения;

- тексты и тесты для контроля сформированности речевых умений и навыков в пределах изученной темы.

Обучающие тестовые задания структурированы соответственно возрастанию степени сложности, взаимообусловлены и обеспечивают тренировку языковых и речевых действий во всех видах работы с технической информацией (активизация терминологии; интерпретация содержания; реферирование, извлечение, структурирование информации; обсуждение проблемы и пр.).

Такая организация дидактического материала в сочетании с рациональным управлением учебными действиями обучающихся и эффективными формами текущего контроля обеспечивает оптимальное формирование навыков понимания и перевода оригинального технического текста, а также умений речевого взаимодействия в сфере профессиональной коммуникации.

Предтекстовый блок разработан для отработки новых терминов с целью их пассивного усвоения, а именно, для дальнейшего узнавания, понимания и активизации в основном техническом контексте модуля. Здесь предусмотрены задания языкового и условно-речевого типа, а именно:

– разбор и расшифровка иноязычных аббревиатур сферы авиастроения (LTA acft; GM; msl; V/STOL; mil acft; bmr; en; tgt; ICBM) [8];

– анализ значения и усвоение устойчивых словосочетаний, коллокаций и коллигаций (early warning radar station; power-to-weight ratio; main gear box) [8];

– употребление терминов в техническом микроконтексте, например: Fill in the correct preposition, then make sentences using the completed phrases. // 1. to depend ... air current; 2. to hover ... one point; 3. with respect ... the fuselage [8];

– установление соответствия между фразами на английском и русском языке.

В формировании профессионально-лингвистической компетенции будущих специалистов сферы авиастроения значительное внимание уделяется анализу целостных сочетаний, коллокаций и коллигаций. Как отмечает О. Г. Горина, «большинство исследований лексической системы языка сегодня лежит в русле перехода от отдельного слова к словосочетанию ... , что неизбежно влечет за собой рассмотрение действия двух процессов сочетаемости слов в их единстве: коллигационного (морфосинтаксического) и коллокационного (лексико-фразеологического)» [3, с. 10].

Изначально термин «коллокация» был применён в контексте исследования комбинаторных возможностей частей речи (У. Фаулер) [2]. Позднее, занимаясь исследованием сочетаний, Дж. Р. Ферс подчеркнул, что значение слова обусловлено окружающим его контекстом и выделил значение слова в коллокации [17].

Основной текстовый блок каждого модуля (Lesson) включает в себя технический текст и послетекстовые упражнения, связанные с извлечением и применением значимой фактологической информации в профессиональной технической иноязычной речи.

Текст является одновременно методом и средством активизации и автоматизации в речи терминологии сферы авиастроения; постепенного и последовательного формирования речевых навыков и умений прямой профессиональной коммуникации. При этом технический текст насыщен специфической профессиональной лексикой, коллокациями и коллигациями, сложными грамматическими формами и синтаксическими структурами. Соответственно, успешность учебных действий и операций, связанных с переработкой и интериоризацией профессионально-важного контента, обусловлена, прежде всего, его полным и точным пониманием. Таким образом, изучающее чтение, а именно осмысленный технический перевод, является одним из основных и наиболее значимых этапов формирования иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации.

Послетекстовый блок в рамках каждого модуля включает в себя комплекс тренировочных тестовых заданий по тексту условно-речевого и речевого типа. Услов-

но-речевые задания ориентированы на поиск и оперирование основной значимой информацией, они являются эффективной технологией активного овладения терминами и содержанием, а следовательно, формирования профессионально-иноязычных речевых умений. Приведем примеры [8].

Task 1. Match the type of an acft with the description. Link the columns with "are designed for" to get a completed sentence.

1. bombers	a. carrying any type of cargo
2. fighter-bombers	b. searching out, attacking, destroying enemy lands and sea targets
3. cargo acfts	c. bombing enemy targets

Task 2. Find and write out of the texts 1.3, 1.4 words and phrases that describe acft 15 in picture 1

Речевые упражнения, разработанные на материале основного текста, являются одновременно технологией развития и средством оценивания умений устного технического перевода в контексте изученной темы. Приведем пример [8, с. 18].

Task 1. Work in a group of three: translate the questions, answer them in English, then translate your answers into Russian.

– Что понимают под термином «летательный аппарат»?

– Какие летательные аппараты называются аппаратами с неподвижным крылом?

Task 2. Translate the sentences.

– HTA aircraft include gliders, helicopters, airplanes and missiles.

– Самолеты называют также летательными аппаратами с неподвижным крылом, а вертолеты – винтокрылыми.

В завершение каждого модуля предусмотрены контрольные тесты для проведе-

ния рубежного контроля по теме, а именно оценивания сформированности речевых умений устного технического перевода в сфере авиа- и самолётостроения. Приведем пример [8, с. 18].

Task 1. Translate the text using the active vocabulary and text 2.3.

В зависимости от выполняемых задач боевые самолеты подразделяются на бомбардировщики, истребители, ... и транспортные самолеты.

Task 2. Watch, listen and make notes to report the useful information.

<https://www.youtube.com/watch?v=1HLHftFgV04>

<https://www.youtube.com/watch?v=1FOyXFZQ5KQ>

Заключение. В статье решена актуальная задача иноязычного образования будущих специалистов технического профиля: обоснованы и рассмотрены особенности содержания и дидактической структуры учебно-методического обеспечения иноязычной подготовки по специальности 24.05.07 «Самолёто- и вертолётостроение» на этапе профессионализации обучения.

Содержание авторского курса систематизировано на основе требований ФГОС ВО с учётом принципов профессиональной направленности обучения и профессиональной значимости учебного контента на основе компетентностного и интегративного/контекстного подходов (контент-обучение).

Теоретическая значимость статьи состоит в том, что в ней даны обоснование и анализ целостной методической системы, во взаимосвязи её содержательного и дидактического аспектов, обеспечивающей формирование и развитие всех компонентов профессионально-иноязычной компетенции будущих специалистов технического профиля. Практическая значимость статьи состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в обучении иностранному языку специалистов технического профиля в неязыковом техническом вузе.

Библиографический список

1. *Варникова О. В.* Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Пенза, 2011. – 42 с.
2. *Влавацкая М. В.* Понятия коллокации и коллигации в диахроническом рассмотрении // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы международной науч.-практ. конференции / отв. ред. Ю. Н. Тамберг. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – С. 19–26.
3. *Горина О. Г.* Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 24 с.
4. *Даричева М. В.* Обучение профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – 23 с.
5. *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.
6. *Красикова О. Г.* Формирование профессиональной юридической иноязычной речи у курсантов вуза МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004. – 22 с.
7. *Малинина И. А., Цветкова С. Е.* Систематизация содержания иноязычной подготовки будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения // Инженерное образование. – 2017. – № 21. – С. 186–193.
8. *Мальшичева Е. Ю., Бевзюк И. А.* Английский язык для студентов специальности «Самолёто- и вертолётостроение»: учеб. пособие. – Нижний Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2017. – 187 с.
9. *Мамаева И. А., Степанова А. С.* Учебный материал как фактор успешности обучения студентов вуза // Московский государственный агроинженерный университет им. В. В. Горячкина. – 2014. – № 1 (61). – С. 24–26.
10. *Минева О. А., Красикова О. Г.* Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: монография. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2011. – 196 с.
11. *Минева О. А., Ляшенко М. С., Поваренкина И. А.* Учебно-методическое обеспечение процесса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. – № 1 (51). – С. 319–325.
12. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 124.05.07 Самолёто- и вертолётостроение (уровень специалитета): Приказ Министерства образования и науки РФ от 12.09.2016 г. № 1165 – URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/2022> (дата обращения: 04.08.2021).
13. *Смирнова Ж. В., Красикова О. Г.* Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 3. – С. 9.
14. *Уварова Н. Л.* Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 1998. – 183 с.
15. *Цветкова С. Е.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей: монография. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – 181 с.
16. *Якушев М. В.* Типологические особенности учебника как вида учебного издания // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 4 (60). – С. 308–314.
17. *Firth J.* Papers in Linguistics: 1934–1951. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1957. – 646 p.

Поступила в редакцию 28.06.2021

Tsvetkova Svetlana Yevgenyevna

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

Malisheva Elena Yurievna

Senior lecturer of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Lingvodidactics, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, el.malisheva2014@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4446-4013, Nizhny Novgorod

**METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS
OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY FORMATION
OF THE «AIRCRAFT AND HELICOPTER STRUCTURE»
PROFILE STUDENTS**

Abstract. The necessity of the innovation of the language education in a technical highest school was conditioned by the present-day development of the international industrial relations and business contacts between specialists of various countries. The purpose of technical profile students' language training nowadays is the mastering of a language competency in the sphere of professional communication.

The article aims at the description of peculiarities of a methodological support in the formation of the language competency of the technical profile students.

The article represents the scientific literature review on the problem of the language education efficiency raising in a highest school; grounds the necessity of creating the methodological support as a means of the successful formation of the foreign language competency; describes researching approaches.

The results view the content specifications and didactical structure of a teaching guide, which provides the language competency of the 24.05.07. Aircraft and Helicopter Construction profile students during the professional education. The theoretical and practical relevance is stated in the end of the article.

Keywords: foreign language, foreign language competency, methodological support, aircraft and helicopter construction, content, didactical structure, terms, technical text, exercises.

References

1. Varnikova, O. V., 2011. Formation of professional competence of students of higher school in the process of foreign language training. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Penza, 42 p. (In Russ.)
2. Vlavatskaya, M. V., 2011. The concepts of collocation and colligation in diachronic consideration. *Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages*. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 19–26. (In Russ.)
3. Gorina, O. G., 2014. Using technologies of corpus linguistics for the development of lexical skills of students of regional studies in professionally oriented communication in English. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 24 p. (In Russ.)
4. Daricheva, M. V., 2008. Training of professional and foreign language communication of future specialists in the field of design at the university. *Cand. Sci. (Pedag.)*. N. Novgorod, 23 p. (In Russ.)
5. Kim, O. M., Shamov, A. N., 2019. Formation of intercultural business dispute competence in the field of professional business communication: content and technological aspects. *Bulletin of Minin University*, T. 7, no. 2, p. 2. (In Russ.)
6. Krasikova, O. G., 2004. Formation of professional legal foreign language speech among cadets of the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Cand. Sci. (Pedag.)*. N. Novgorod, 22 p. (In Russ.)
7. Malinia, I. A., Tsvetkova, S. E., 2017. Sys-

tematization of the content of foreign language training of future engineers in the field of aircraft and helicopter construction. Engineering education, no. 21, pp. 186–193. (In Russ.)

8. Malysheva, E. Yu., Bevzyuk, I. A., 2017. English for students of the specialty “Aircraft and helicopter construction”: tutorial. Nizhny Novgorod: NSTU named after R. E. Alekseev, 187 p. (In Russ.)

9. Mamaeva, I. A., Stepanova, A. S., 2014. Educational material as a factor in the success of teaching university students. Bulletin of the Moscow State Agroengineering University named after V. V. Goryachkin, 1 (61), pp. 24–26. (In Russ.)

10. Mineeva, O. A., Krasikova, O. G., 2011. Formation of professional and foreign-language communicative competence of future engineers at the university: monograph. N. Novgorod: VGIPU Publ., 196 p. (In Russ.)

11. Mineeva, O. A., Lyashenko, M. S., Povarenkina, I. A., 2021. Educational and methodological support of the process of professionally-oriented teaching of a foreign language to undergraduate students. Innovative economy: prospects for development and improvement, 1 (51), pp. 319–325. (In Russ.)

12. On the approval of the Federal State Educational Standard of higher professional education in the specialty 24.05.07 Aircraft and helicopter construction (specialty level): Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1165 of 12.09.2016. Available at: <http://www.fgosvo.ru/news/21/2022> (accessed 04.08.2021). (In Russ.)

13. Smirnova, Zh. V., Krasikova, O. G., 2018. Modern means and technologies for assessing learning outcomes. Bulletin of Minin University, T. 6, no. 3, p. 9. (In Russ.)

14. Uvarova, N. L., 1998. The linguistic educational process in the professional training of civil servants. N. Novgorod: VVAGS Publ., 183 p. (In Russ.)

15. Tsvetkova, S. E., 2010. Formation of intercultural communicative competence among students of economic specialties: monograph. N. Novgorod: VGIPU Publ., 181 p. (In Russ.)

16. Yakushev, M. V., 2014. Typological features of a textbook as a type of educational publication. Scientific notes of the Orel State University, 4 (60), pp. 308–314. (In Russ.)

17. Firth, J., 1957. Papers in Linguistics: 1934–1951. Oxford: Oxford Univ. Press, 646 p. (In Eng.)

Submitted 28.06.2021

Для цитирования: *Цветкова С. Е., Малышева Е. Ю.* Методическое обеспечение формирования иноязычной компетенции у студентов специальности «самолёто- и вертолётостроение» // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 81–89.

Шепшинская Инна Михайловна

Старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, shepshinskaya.inna@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9144-6160, Новосибирск

МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза базируется на компетентностном подходе. Современными результатами профессионального образования являются компетенции и компетентности. Сложность формирования и оценивания компетенций объясняется их многокомпонентной структурой и способностью проявляться только в деятельности. Следует отметить, что часто оценивание компетенций происходит с помощью заданий, направленных на проверку усвоения знаний по определенным дисциплинам. Современные средства оценки компетенций должны быть ориентированы на оценивание деятельности студентов, ее продуктов и проявлений.

Цель статьи – разработать методику оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза, обучающихся на факультете иностранных языков.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили: компетентностный подход и его положения о новых результатах образовательного процесса в вузе, методах формирования и оценивания компетенций (Н. Ф. Ефремова, Г. И. Ибрагимов, Л. К. Vaartman, М. Kanik); контекстный подход, который объясняет необходимость создания учебных ситуаций, моделирующих условия выполнения профессиональной деятельности, для формирования и оценивания современных образовательных результатов (А. А. Вербицкий). Методы исследования: анализ научной литературы по теме исследования, педагогическое проектирование, моделирование.

Результаты исследования. Разработана и представлена методика оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза, обучающихся на факультете иностранных языков. Предлагаемая методика состоит из трех взаимосвязанных компонентов: 1) проектирование оцениваемого конструкта (выявление содержания коммуникативной компетенции, которое необходимо подвергнуть оценке); 2) проектирование оценочного средства; 3) проектирование критериев оценки и оценочных шкал. Создана модель оценочного средства, который основан на выявлении и описании типичных схем речевого взаимодействия участников делового общения. Рассмотрены критерии качества, предъявляемые к современным оценочным средствам (аутентичность, прозрачность, значимость содержания КИМ для студентов, многофункциональность оценочного средства, его эффективность). Обобщен и описан зарубежный опыт конструирования прагматических тестов устной коммуникации (Discourse completion task).

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, оценка компетенций, оценочные средства, анализ коммуникативной ситуации.

Введение. Постановка проблемы. В настоящее время система высшего педагогического образования базируется на компетентностной парадигме подготовки профессионалов. Основными категориями компетентностного подхода являются

«компетенция» и «компетентность», которые рассматриваются в качестве новых результатов образования. Реализация компетентностного подхода в высшем образовании предполагает создание эффективного инструментария оценки уровня

сформированности компетенций. Насколько сложна структура компетенций, настолько и сложно их формировать и оценивать.

Н. Ф. Ефремова пишет, что «оценочные средства для компетенций отличаются от оценочных средств контроля знаний, умений и навыков тем, что все формируемые у студента компетенции являются интегральными, комплексными характеристиками» [3, с. 202]. «Процедура оценки компетенций должна быть основана на оценивании продуктов деятельности испытуемого или на формализованном наблюдении за его деятельностью...» [3, с. 202]. Н. А. Ряписов отмечает, что «компетенция – это понятие абстрактное и гипотетическое: то, что мы оцениваем, является только ее проявлением; эти проявления могут быть трех видов: результат, поведение и деятельность» [7, с. 27].

Вопросы, касающиеся рассмотрения проблемы оценивания современных образовательных результатов, представлены во многих научных публикациях. В основном эти публикации носят фундаментальный теоретический характер. Поэтому ощущается дефицит работ, в которых рассматриваются вопросы, связанные с проектированием оценочных средств и описанием процедур осуществления аутентичного оценивания уровня сформированности компетенций. Аутентичное оценивание – это «оценивание уровней сформированности умений и навыков личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной» [4, с. 135].

Сложность оценивания коммуникативной компетенции/компетентности (далее КК) обусловлена рядом причин, к которым относятся:

- 1) многокомпонентная структура КК, включающая широкий спектр коммуникативных знаний, умений, навыков, способов деятельности;
- 2) необходимость создания инструмен-

тария, который способен обеспечить интегрированное оценивание структурных компонентов коммуникативной компетенции/компетентности.

Перечисленные трудности указывают на противоречие в педагогической теории и практике между потребностью в оценке уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза и недостаточной разработанностью методов, средств оценивания.

Цель статьи – разработать и представить методику оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза, обучающихся на факультете иностранных языков.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования стали: теоретические положения компетентностного подхода о новых результатах образовательного процесса в вузе, методах и средствах формирования и оценивания компетенций/компетентностей (Н. Ф. Ефремова, Л. К. Vaartman); теория контекстного обучения и ее положения о необходимости создания квазипрофессиональных ситуаций для формирования и оценивания компетенций студентов вуза (А. А. Вербицкий). В исследовании применяются такие методы научного познания, как анализ специальной литературы, педагогическое проектирование, моделирование.

Обзор научной литературы по проблеме. Рассмотрением вопросов, касающихся разработки и применения методов и средств оценивания сформированности компетенций, занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Т. В. Ледовская и Н. Э. Сольнин обращают внимание на то, что в настоящее время оценивание образовательных результатов является одной из самых важных и нерешенных проблем [6, с. 53]. В научных публикациях Н. Ф. Ефремовой, О. А. Ефановой, Г. И. Ибрагимовой, Е. М. Ибрагимовой, Л. К. J. Vaartman описаны традиционные и инновационные методы и средства оцен-

ки компетенций.

В качестве современных методов оценивания компетенций Н. Ф. Ефремова рассматривает: деловые игры, портфолио, проектную деятельность, интервью, беседу, педагогические тесты, анализ продуктов деятельности [3, с. 210; 4, с. 134–135]. Зарубежные исследователи отмечают, что наиболее распространенными средствами оценивания компетенций являются опросники, тесты, метод наблюдения за деятельностью студентов, метод интервью, портфолио работ и рефлексия [10; 11]. L. K. J. Vaartman, T. J. Bastiaens, P. A. Kirschner разработали критерии качества современных оценочных средств. По мнению этих исследователей, современные оценочные средства должны быть [10; 11]:

1) аутентичными (компетенции могут быть оценены только в условиях квазиреальной, квазипрофессиональной деятельности);

2) справедливыми (содержание оценочных материалов должно соответствовать целям, задачам обучения, а также уровню и стадиям обучения);

3) развивающими (способность фиксировать результаты студентов и определять пути их совершенствования);

4) эффективными (выполнение заданий не должно быть трудоемким и занимать много времени);

5) прозрачными (студенты должны осознавать цель оценивания, понимать процедуру оценивания, знать критерии оценки, на основе которых могут самостоятельно оценить успешность выполнения заданий);

6) значимыми для студентов (содержание контрольно-измерительных материалов должно проектироваться с учетом интересов студентов).

Результаты исследования. В научных работах, посвященных рассмотрению вопросов, связанных с оценкой компетенций, на первый план выходит проблема выявления в структуре компетенций таких компонентов, которые могут быть подвер-

гнуты оцениванию. Следует отметить, что насколько сложна структура компетенций и компетентностей, настолько и сложно их оценивать. Оценка знаний (когнитивного компонента) может проводиться на основе тестов. Для оценивания умений и навыков может применяться разнообразный инструментарий (кейсы, портфолио работ, деловые игры).

С целью проектирования и создания оценочного инструментария нами была разработана и представлена авторская структурно-содержательная модель коммуникативной компетенции. В структуре коммуникативной компетенции/компетентности мы выделяем три базисных компонента:

1) аксиологический – понимание значимости коммуникации;

2) когнитивный – система языковых знаний (знания способов формулирования мысли) и коммуникативных знаний;

3) деятельностно-практический (праксиологический) – система коммуникативных умений, коммуникативных способностей.

В таблице 1 представлена структурно-содержательная модель коммуникативной компетенции/компетентности и приведен перечень инструментария, необходимого и достаточного для оценки каждого компонента.

В настоящее время существует потребность в создании междисциплинарных оценочных средств. Поэтому при проектировании инструментария оценки особое внимание должно уделяться проектированию содержания оценочного средства. Предлагаемая нами модель оценочного средства состоит из двух взаимосвязанных компонентов:

1) содержательный компонент (представлен коммуникативным эпизодом, иллюстрирующим речевое поведение коммуникантов в ситуациях делового общения);

2) оценочный компонент (представлен системой заданий, направленных на анализ и дополнение коммуникативного эпизода).

**Структурно-содержательная модель
коммуникативной компетенции/компетентности и средства оценивания**

Компоненты КК	Содержание КК	Инструментарий оценивания
Аксиологический	Понимание значимости коммуникации	Анкетирование, интервью, мозговой штурм, метод опроса
Когнитивный	Система языковых и коммуникативных знаний	Педагогическое тестирование, анализ коммуникативного события, анализ коммуникативной ситуации, внутриязыковое перефразирование (пересказ, передача содержания текста своими словами), межязыковое перефразирование (перевод), задание на трансформацию исходного предложения
Деятельностно-практический (Праксиологический)	Система коммуникативных умений, способы деятельности в сфере компетенции	Деловая игра, кейсы, анализ коммуникативной ситуации, анализ коммуникативного события, тестовые задания, направленные на дополнение дискурса, дискуссия, дебаты, проектная деятельность, эссе

Содержание контрольно-измерительных материалов для оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции/компетентности следует проектировать на основе типичных схем речевого взаимодействия участников делового общения, проходящего в формате дискуссии. Типичными схемами речевого взаимодействия участников различного рода дискуссий являются: 1) речевое взаимодействие, которое управляется интерактивным ведущим; 2) речевое взаимодействие с зависимыми речевыми ходами; 3) речевое взаимодействие с независимыми друг от друга речевыми ходами [9, с. 168–169]. Перечисленные выше «схемы речевого взаимодействия участников дискуссии предлагаем применять в качестве теоретической основы для создания системы компетентностно-ориентированных заданий...» [9, с. 170].

Проектирование содержания оценочных средств на основе схем речевого взаимодействия участников дискуссии позволяет создать условия для демонстрации коммуникативных умений в ситуациях квазиреального профессионально ориен-

тированного или академического дискурса. Предложенный нами подход к проектированию содержания оценочных средств предоставляет возможность конструировать междисциплинарные оценочные средства. Схемы речевого взаимодействия, по которым происходит речевой обмен между участниками дискуссии, являются универсальными для всех языков.

Для проектирования заданий к коммуникативным эпизодам мы обобщили зарубежный и отечественный опыт создания тестов устной коммуникации.

М. Kanik, Y. Chen, V. Rau, K. S. Kim описывают опыт создания тестовых заданий, направленных на дополнение/восстановление/завершение дискурса (Discourse Completion Test/Tasks) [12; 13; 14]. Структура подобного рода заданий состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов:

1) речевой акт, который предъясняется студентам в текстовом формате;

2) характеристика коммуникативной ситуации, в которой происходит этот речевой акт (место действия, социальные роли говорящих, их возраст, дистанция в общении);

3) тестовые задания открытого типа (open ended discourse completion tasks) или тестовые задания закрытого типа (multiple choice discourse completion task) [12; 14]. Задания в тестовой форме направлены на выбор реактивных реплик в качестве вербальной реакции на инициирующую речевое взаимодействие реплику.

Mehmet Kanik разработал компетентностно-ориентированное задание для оценки сформированности межкультурной компетенции, которое назвал «Reverse discourse completion task» [13]. Mehmet Kanik представляет структуру этого оценочного средства:

1) речевой акт (приветствие, извинение,

предложение и другие) предъявляется испытуемым в текстовом формате;

2) задание. На основе анализа речевого акта необходимо дать характеристику коммуникативной ситуации, в которой может функционировать этот речевой акт. При описании коммуникативной ситуации необходимо указать:

- а) место действия;
- б) участников общения;
- в) дистанцию общения.

Считаем, что задания, направленные на дополнение дискурса, могут применяться для оценки коммуникативных умений студентов. В таблице 2 представим структурно-содержательную модель оценочного средства.

Таблица 2

Структурно-содержательная модель оценочного средства

Содержание и формат предъявления коммуникативного эпизода	Задания для оценки когнитивного компонента КК	Задания для оценки деятельностно-практического компонента КК
<p>Содержание коммуникативного эпизода создается на основе типичных схем речевого взаимодействия участников дискуссии. Формат предъявления коммуникативного эпизода может быть разным:</p> <p>1) текстовый формат;</p> <p>2) видеоформат.</p> <p>Речевое поведение участников делового общения, проходящего в формате дискуссии, представлено в видеофрагменте. Студенты анализируют и оценивают речевое поведение участников коммуникативного эпизода</p>	<p>Задания в тестовой форме (открытого типа/закрытого типа) позволяют оценить языковые и коммуникативные знания:</p> <p>а) выбор одного правильного ответа из нескольких (тестовые задания на множественный выбор);</p> <p>б) задания на трансформацию (изменение порядка слов);</p> <p>в) ответы на вопросы, направленные на проверку понимания содержания высказываний говорящих.</p> <p>Задания со свободно конструируемым ответом:</p> <p>а) внутриязыковое перефразирование (пересказ содержания высказываний участников делового общения);</p> <p>б) межъязыковое перефразирование (перевод высказываний).</p> <p>3. Задания, направленные на описание коммуникативной ситуации (Reverse Discourse completion task)</p>	<p>Задания со свободно конструируемым ответом:</p> <p>а) задания на дополнение дискурса. Пример установки: прослушайте разговор двух человек и дополните их диалог одним высказыванием, которое мог бы произнести третий коммуникант;</p> <p>б) задания, направленные на дополнение дискурса. Пример установки: ознакомьтесь с коммуникативным эпизодом и дополните его резюмирующим высказыванием</p>

На основе разработанной модели оценочного средства предлагается создавать междисциплинарные контрольно-измерительные материалы, позволяющие проводить комплексную оценку всего компонентного состава коммуникативной компетенции.

Уровень сформированности коммуникативной компетенции оценивается на основе критериев, основными из которых являются:

1) когнитивный критерий (наличие у студентов языковых знаний, позволяющих правильно осуществлять лексико-грамматическую организацию высказываний на иностранном языке; знаний о коммуникативных ситуациях делового общения, их структуре);

2) деятельностный критерий (владение коммуникативными умениями).

Оценка сформированности компетенций является уровневой. Мы выделили три уровня сформированности коммуникативной компетенции/компетентности: 1) базовый уровень; 2) продуктивный уровень; 3) творческий уровень.

На основе изложенных теоретических положений мы разработали методику оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза, обучающихся на факультете иностранных языков.

В статье представлены основные этапы методики оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза:

1. Детализация структуры и содержания компетенции (выявление структурных элементов компетенции, которые необходимо подвергнуть оценке).

2. Проектирование и разработка структуры оценочного средства. Содержательную основу оценочного средства составляет модель коммуникативной ситуации. Моделирование коммуникативной ситуации предполагает подробное описание ее структурных компонентов:

а) субъекты коммуникации (их социальные, коммуникативные роли, возраст, осо-

бенности речевого поведения, акцент, осведомленность и заинтересованность в теме);

б) пространственно-временные характеристики коммуникативной ситуации (место и обстоятельства речевого взаимодействия), инвентарь;

в) предмет общения (выбор темы, вопросы для обсуждения, обоснование их актуальности для испытуемых);

г) описание правил и конвенций делового общения, схем речевого взаимодействия, определяющих организацию чередования речевых ходов коммуникантов в ситуациях делового общения, отбор языковых средств, дискурсивных маркеров, формул вежливости.

3. Создание текстов для речевых партий участников коммуникативного эпизода в соответствии с требованиями количества и качества сообщаемой каждым коммуникантом информации.

4. Создание видеофрагмента коммуникативной ситуации, коммуникативного события.

5. Конструирование и предварительная формулировка заданий к коммуникативной ситуации. Для осуществления комплексной оценки необходимо разработать систему заданий. Оценка знаний (когнитивного компонента) может проходить на основе заданий в тестовой форме. Для оценки коммуникативных умений мы предлагаем применять задания, направленные на дополнение дискурса.

6. Создание инструкций для лиц, проводящих контрольно-оценочную процедуру, разработка критериев оценки и оценочных шкал для заданий, подготовка модельных ответов.

7. Анализ полученных результатов.

Заключение. Методология исследования позволила рассмотреть различные подходы к организации оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза, обучающихся на факультете иностранных языков. В статье описаны различные ме-

тоды и средства оценки коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза, представлена методика оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза, обучающихся на факультете иностранных языков. Методика состоит из нескольких взаимосвязанных этапов: 1) выявление в структуре компетенции таких элементов, которые должны быть оценены; 2) проектирование и создание оценочного инструментария, который обеспечивает условия для реализации речевой деятельности в квазипрофессиональных ситуациях общения; 3) проектирование и создание критериев оценки, оценочных шкал, модельных ответов. Делается вывод о том, что проектирование оценочных средств является трудоемким процессом. Это обусловлено рядом причин. Компетенции являются латентными характеристиками, способными проявляться в дея-

тельности или посредством деятельности. Компетенции имеют многокомпонентную структуру. Существует достаточно большое количество требований к качеству современных оценочных средств. Процедура оценивания должна осуществляться в условиях, приближенных к условиям профессиональной деятельности. В статье предлагается модель оценочного средства. Структурно-содержательная модель оценочного средства состоит из двух компонентов: 1) содержательный компонент (представлен коммуникативным эпизодом); 2) оценочный компонент (представлен системой заданий).

На основе этой модели предлагается разрабатывать междисциплинарные контрольно-измерительные материалы, обеспечивающие возможность проведения комплексной оценки компонентов коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. – Брат.: МГПОУ, 2006. – 164 с.
2. *Ефанова О. А.* Форма тестовых заданий // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 4 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/forma-testovyyh-zadaniy> (дата обращения: 01.06.2021).
3. *Ефремова Н. Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. – Ростов-на-Дону: Аркол, 2010. – 386 с.
4. *Ефремова Н. Ф.* Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие. – М.: Изд-во ИЦПКПС, 2010. – 214 с.
5. *Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М.* Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 43–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-kompetentsiy-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 07.06.2021).
6. *Ледовская Т. В., Сольнин Н. Э.* Основные подходы к оценке результатов освоения студентами основных образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. – С. 49–55. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-otsenke-rezultatov-osvoeniya-studentami-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm> (дата обращения: 05.06.2021).
7. *Ряписов Н. А.* Механизм оценки компетенций в системе управления образованием. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 127 с.
8. *Сороковых Г. В., Жаркова Т. И.* [и др.] Современные средства оценивания качества иноязычной коммуникативной компетенции: Теория и практика. – М.: УЦ «Перспектива», 2019. – 279 с.
9. *Шепшинская И. М.* Трилог как единица обучения студентов вуза полилогическому общению в формате «дискуссия» // МНКО. – 2021. – № 1 (86). – С. 167–171. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trilog-kak-edinitsa-obucheniya-studentov-vuza-polilogicheskomu-obscheniyu-v-formate-diskussiya> (дата обращения: 2.06.2021).
10. *Baartman L. K. J. et al.* The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs // Studies in educational evaluation. – 2006. – Т. 32, № 2. –

C. 153–170.

11. Baartman L. K. J. et al. Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks // Educational research review. – 2007. – T. 2, № 2. – C. 114–129.

12. Kim K. S. A study of the problems of discourse completion tests // ENGLISH TEACHING. – 2007. – T. 62, № 4. – C. 241–256.

13. Kanik M. Reverse discourse completion task as an assessment tool for intercultural competence // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2013. – T. 3, № 4. – C. 621–644.

14. Chen Y., Rau V. Developing multiple-choice discourse completion tasks as pedagogical materials in L2 pragmatics // Research Gate. – 2013. – C. 106–120.

Поступила в редакцию 18.07.2021

Shepshinskaya Inna Mihailovna

Senior lecturer at the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, shepshinskaya.inna@yandex.ru, ORCID 0000-0001-9144-6160, Novosibirsk

ASSESSMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The organization of professional training of students of a pedagogical university is realized on a competence-based approach, which requires a implementation of new methods, tools and procedures aimed at assessment educational results. The complexity of the formation and assessment of competencies is explained by their multicomponent structure and the ability to manifest themselves during students' performance. Modern methods and tools of assessing competencies should be based on modeling situations that enable students to perform quasi-professional activity and the description of key elements of each competence domain.

The purpose of the article is to develop a methodology for assessing the communicative competence of students of a pedagogical university studying at the Faculty of foreign languages.

Methodology and methods of research. The methodological basis of the study was made up of: the competence-based approach and its views on new results of the educational process at the university, methods of assessing competencies (N. F. Efremova, Ibragimov G. I., Baartman L. K., Kanik M.); a contextual approach that explains the need to create educational situations that model the conditions of professional activities for the formation and assessment of modern educational results (A. A. Verbitskiy). Research methods: analysis of scientific literature, pedagogical modeling.

Research results. A methodology for assessing the communicative competence of students of a pedagogical university studying at the Faculty of Foreign Languages has been developed and presented. The quality criteria for modern assessment methods and instruments are formulated (authenticity, transparency, the significance of the content of assessment materials for students, effectiveness). The author of the article develops and presents a model of an assessment method based on the analysis of video fragments of communicative situations. The procedure for modeling communicative situations that can be used to compile assessment materials is described in detail. The foreign experience of designing pragmatic tests of oral communication (Discourse Completion Task) is analyzed, ways of improving these tasks are proposed.

Keywords: communicative competence, competency assessment, assessment tasks, analysis of a communicative situation.

References

1. Verbitsky, A. A., 2006. Humanization and competence: contexts of integration. Sholokhov: MSPOU Publ., 164 p. (In Russ.)
2. Efanova, O. A., 2018. The form of test tasks. Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences, 4 (81) [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/forma-testovyh-zadaniy> (accessed: 01.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Efreмова, N. F., 2010. Formation and assessment of competencies in education. Monograph. Rostov-on-Don: Arkol Publ., 386 p. (In Russ.)
4. Efreмова, N. F., 2010. Approaches to the assessment of competencies in higher education: textbook. Moscow: ICPKPS Publ., 214 p.
5. Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M., 2016. Competence assessment: challenges and solutions. Higher education in Russia, 1, pp. 43–52 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-kompetentsiy-problemy-i-resheniya> (accessed: 07.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Ledovskaya, T. V., Solynin, N. E., 2019. Basic approaches to assessing the results of students' mastering of basic educational programs. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, no. 1, pp. 49–55 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-otsenke-rezultatov-osvoeniya-studentami-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm> (accessed: 05.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ryapisov, N. A., 2007. The mechanism of competence assessment in the education management system. Novosibirsk: NSPU Publ., 127 p. (In Russ.)
8. Sorokov, G. V. Zharkova, T. I. [et al.], 2019. Modern means of assessing the quality of foreign language communicative competence: Theory and practice. Moscow: Perspektiva Publ., 279 p. (In Russ.)
9. Shepshinskaya, I. M., 2021. Triadic utterance as a didactic unit of teaching students the culture of communication in the form of discussion. The world of science, culture, education, 1, pp. 167–171 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/trilog-kak-edinitsa-obucheniya-studentov-vuza-polilogicheskomu-obscheniyu-v-formate-diskussiya> (accessed 02.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Baartman, L. K. J. et al., 2006. The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. Studies in educational evaluation, T. 32, № 2, pp. 153–170 (In Eng.)
11. Baartman, L. K. J. et al., 2007. Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. Educational research review, T. 2, № 2, pp. 114–129 (In Eng.)
12. Kim, K. S., 2007. A study of the problems of discourse completion tests. ENGLISH TEACHING, T. 62, № 4, pp. 241–256 (In Eng.)
13. Kanik, M., 2013. Reverse discourse completion task as an assessment tool for intercultural competence. Studies in Second Language Learning and Teaching, T. 3, № 4, pp. 621–644 (In Eng.)
14. Chen, Y., Rau, V., 2013. Developing multiple-choice discourse completion tasks as pedagogical materials in L2 pragmatics. Research Gate, pp. 106–120. (In Eng.)

Submitted 18.07.2021

Для цитирования: *Шепшинская И. М. Методы оценивания коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 90–98.*

Джуринский Александр Наумович

Доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, Московский педагогический государственный университет, djurins@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5672-3812, Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ПРАКТИКИ ИЕЗУИТОВ ЭПОХИ ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ (XVI–XVII ВВ.)

Аннотация. В статье рассмотрена педагогическая деятельность иезуитов на первом этапе развития ордена Св. Лойолы. Орден иезуитов намеревался монополизировать воспитание и обучение юных поколений правящих страт. Иезуиты искали «третий путь» между формулами римско-католической педагогики и светскими подходами к воспитанию и обучению. Конгрегация иезуитов использовала идейный педагогический потенциал Возрождения и Реформации, трактуя его с консервативных позиций. В статье исследована деятельность колледжей иезуитов: управление, программы, методы обучения и воспитания. Среди воспитанников иезуитских школ оказались те, кто критиковал своих наставников. Со временем критика педагогики иезуитов нарастала. Ряд исследователей находят в этой педагогике немало положительного.

Ключевые слова: педагогика иезуитов, колледжи иезуитов, критики и сторонники педагогики иезуитов.

Введение. Постановка проблемы. Европа в XVI–XVII вв. пережила события, которые в корне изменили прежние традиционные приоритеты воспитания и обучения. Педагогическая мысль и школьные учреждения приняли участие в столкновении между ценностями католицизма, с одной стороны, движениями Возрождения и Реформации – с другой.

Идеологи римско-католической церкви усматривали в Реформации угрозу своему влиянию на общество и образование. Имея это в виду, Тридентский вселенский собор (1545–1565 гг.) главными направлениями борьбы с идеями и практиками Реформации определил инквизицию и образование. Во главе контрреформации встал орден иезуитов (создан в 1534 г.). В «законах» (*constitutioes*) ордена магистральными путями преодоления ереси провозглашались «проповедь, исповедь и образование» [3, с. 162].

Иезуиты приспособляли поставленные цели к национальным интеллектуальным традициям, интегрируя свои образовательные институты в местную социальную и интеллектуальную среду. Орден иезуитов намеревался монополизировать воспитание и обучение юных поколений правящих страт и тем самым воздействовать на политическую и общественную жизнь Европы. Иезуиты обучали цвет католической аристократии. К примеру, в иезуитском коллеже Ла Флеш (Франция) в начале XVII в. среди 1500 учеников насчитывалось до 500 отпрысков герцогов, маркизов, графов и иных знатных особ [4, р. 179].

Результаты исследования, обсуждение. Педагогические воззрения иезуитов. При определении места иезуитов в европейском и мировом образовании следует подчеркнуть их роль в конвергенции философско-педагогических взглядов на образование. Иезуиты искали компромисс

католицизма, протестантизма и Возрождения в виде «третьего пути» между формулами римско-католической педагогики и светскими подходами к воспитанию и обучению.

Иезуиты претендовали на роль идеологов «католического гуманизма». За первые 150 лет существования конгрегация иезуитов использовала идейный потенциал гуманистической культуры Возрождения. Педагогические взгляды выдающегося представителя европейского гуманизма Х. Л. Вивеса (1492–1540) повлияли на И. Лойолу (ок. 1491–1556) – отца ордена иезуитов, называвшего Вивеса своим учителем. Прямые параллели между педагогией иезуитов и воззрениями выдающегося представителя Возрождения М. Монтеня (1533–1592) проводит современный французский ученый А. Гиллерму (Guillermou A.) [7, р. 29].

Иезуиты переосмыслили идеи своего главного противника – Реформации. Как замечает по этому поводу французский историк педагогики Р. Мушамбер, «враги в вопросах веры, иезуиты нередко сходились с протестантами в вопросах школьного образования» [2, с. 122–123].

Дидактические принципы иезуитской педагогики сводились к ряду положений: единство воспитания и обучения, индивидуальный подход к ученику, участие в жизни воспитанников, поощрение максимального успеха, соревновательность и опора на амбиции учащихся, воспитание сострадания к униженным и обездоленным [1].

По сути, идеи Возрождения и Реформации трактовались иезуитами с консервативных позиций. Они трансформировались для формирования ловких, двуликих, сильных телом и духом служителей католической церкви. Иезуиты искажали гуманистические установки Возрождения в виде консервативных идей и практик образования. Ряд педагогических установок Возрождения ими был попросту выхолощен. Во многом усилиями иезуитов произошло

формирование установок так называемого филологического образования, когда трактовка гуманистического духовного, общественного, физического становления личности сузилась до ознакомления с классической литературой для обучения латинской грамматике, изощрения навыков красноречия.

Иезуиты стремились посредством компромисса с нетрадиционными установками в воспитании и обучении сохранить средневековую, религиозно-авторитарную суть педагогики. Педагогика иезуитов упорно защищала традиции схоластики. Педагогическая формула ордена св. Лойолы сводилась к трем установкам: знать, наблюдать, преодолевать. Первая сводилась к изучению древних языков, вторая означала знакомство с культурой Античности, третья – обучение убеждению в опоре на схоластику [3, с. 237].

Колледжи иезуитов. Первое учебное заведение иезуитов было учреждено в 1548 г. Колледжи иезуитов появились в европейских столицах: Вене (1551 г.), Риме (1552 г.), Париже (1561 г.). В 1600 г. в Европе насчитывалось до 200 таких заведений. К 1640 г. иезуитское образование давалось в более чем 500 учебных заведениях Европы, Азии и Америки. Во Франции, например, в середине XVII в. в одной только Иль-де-Франс насчитывалось до 14 тыс. учеников коллежей св. Лойолы. В итоге в XVI–XVII вв. колледжи иезуитов заняли прочные позиции в сфере образования в Европе [3; 8].

Для развития успеха системы иезуитских колледжей оказалась не только желательна, но и необходима стандартизация программы, методик обучения и корпуса преподавателей. Для этого в 1586 г. был создан Учебный устав (Ratio Studiorum), редактировавшийся в 1591 и 1599 гг., который регламентировал деятельность школ иезуитов в XVI–XVII вв.

Во многом от иезуитов идут традиции жесткой централизации и регламентации

школьного дела. Генерал ордена назначал ректоров колледжей, которым, в свою очередь, подчинялись префекты, преподаватели и надзиратели учебных заведений. Генералу ордена каждые три года подавался каталог с поименным указанием состава преподавателей. Поначалу колледжи св. Лойолы готовили членов ордена. Затем учениками стали и миряне. Обычно плату за обучение не брали. Платили за обучение детей только состоятельные родители. У иезуитов могли учиться талантливые выходцы из низов.

Учебные уставы объявляли центром образования религию. В колледжах иезуитов особенно сильна была враждебность к иным конфессиям и убеждениям.

В программу колледжа, рассчитанную на пять лет обучения, входили латинский и греческий языки, античная литература, катехизис на латинском языке, элементы истории, географии, математики, естествознания. Центральное место в программе занимали гуманитарные дисциплины – «свободные искусства» (*artes liberales*). Программа распределялась по двум основным циклам: младшие «грамматические классы» и старшие «классы риторики».

Уставы 1586 и 1591 гг. детализируют объем приобретаемых знаний, тексты, которые необходимо прочесть, упражнения, которые следует выполнить. Заметно меньше подобных деталей содержит Устав 1599 г. Из него ушли образцы лекций и конкретные рекомендации по методикам обучения. На первый взгляд, Устав 1599 г. проигрывал в педагогическом плане версиям Устава 1586 и 1591 гг., однако, по мнению современного ученого П. Нелла (Paul Nelle), отсутствие точных инструкций для обучения сделало Устав 1599 г. гораздо более гибким дидактическим инструментом [см.: 8, р. 139].

Преподаватели колледжей иезуитов имели в своем распоряжении учебники и учебные пособия. Среди них следует упомянуть руководство «О наилучшем способе пре-

подавания Цицерона» (1610 г.) профессора риторики Андре Шотта (Andre Schott) (1552–1629), а также «Природу обучения и преподавания» (1692 г.) Дж. Жуванси (Joseph Jouvancy) (1643–1719).

В руководстве Жуванси содержались дидактические материалы по преподаванию тех или иных разделов учебной программы. Речь шла о преподавании латыни, риторики, поэзии, истории, хронологии, географии и филологии (называемой эрудицией). Под филологией Жуванси подразумевал изучение и объяснение знаков и символов (в основном эмблем или загадок). Заметим, что, кроме риторики, ни одна из перечисленных Жуванси шести дисциплин не соответствовала формальным курсам учебной программы иезуитов [8, р. 133–134].

Иезуиты сочетали консервативные педагогические установки и сравнительно эффективные приемы и методы воспитания. Значительное число учебных заведений св. Лойолы были интернатами. Иезуиты стремились к тому, чтобы дети отвыкли от семьи и полностью попали под влияние ордена. Правилom жизни в интернате было безусловное подчинение авторитету педагога. Приобрести подобный авторитет рекомендовалось тремя главными способами действий: добиться доверия, заслужить любовь, принудить бояться. Наставнику отводилась роль беспристрастного судьи. Следовало убедить детей, что всякий их проступок станет известен, за что непременно последует наказание. В результате в колледжах поощрялись взаимная слежка и доносы. При этом предлагалось скорее воздействовать «страхом бесчестия, нежели наказания». Преподаватели избегали жестко обращаться с учениками, поручая телесные наказания товарищам провинившихся и специальным «корректорам» [3, с. 186].

В колледжах иезуитов заботились о физическом здоровье школьников. Ученики занимались гимнастикой, конным спортом, фехтованием, плаванием. Помещения для занятий были просторными, чистыми,

хорошо проветриваемыми и освещенными. Учеников старались не перегружать. Уроки длились не более пяти часов в день. Учебный год длился 180 дней и сопровождался многочисленными каникулами, праздниками, экскурсиями.

В XVI в. в иезуитских колледжах древние языки и литературу осваивали, читая Цицерона, Саллюстия, Цезаря и Ливия. На первом месте при этом стояли сочинения Цицерона. Их читали и комментировали на всех этапах освоения учебной программы. Античные тексты использовались, прежде всего, для оттачивания красноречия (*eloquentia*). Изучение трудов Цицерона не ограничивалось занятиями риторикой. Считалось, что обращение к ним позволяет осмыслить политическую, правовую и социальную картину древнего мира.

Гуманистический смысл произведений античности выхолащивался, в них ценилось осуждение «нравственно-соблазнительного». Программы были оторваны от национальной почвы. Иезуиты исходили из убеждения, что знание национальной истории «служит на гибель тому, кто ее изучает» [3, с. 185].

Иезуиты были противниками обновления содержания образования. Долгое время не изучались история и география. В лучшем случае, как это было в Ла Флеш, преподавались геометрия и искусство фортификации. Лишь к концу XVII в., то есть через полтора столетия после того, как это сделали протестантские педагоги, в учебных программах было отведено самостоятельное место курсу преподавания истории. Тогда же перестало играть прежнюю всеобъемлющую роль изучение трудов Цицерона. При преподавании географии начали прибегать к картам с учетом великих географических открытий. Учащимся стали давать сколько-нибудь серьезные естественно-научные знания. В колледжах появились химические лаборатории, стали изучать феномены электричества и пр. [7].

В колледжах иезуитов была тщательно

продумана и регламентирована методика обучения. Дидактическим девизом служила максима: основательность важнее, чем объем приобретаемых знаний.

Каждое занятие начиналось с повторения материала предыдущего учебного дня, учебная неделя – с повторения усвоенного в предшествующую неделю, а учебный год открывался повторением пройденного в предшествующем году. В «классах риторики» к занятиям приступали с обзора программы «грамматических классов».

Популярным дидактическим приемом являлись разного рода соревнования: пар, групп, младших и старших классов, старост – «декурионов» и пр. Для развития красноречия предусматривались дискуссии и написание сочинений, участие в театральных представлениях. Чтобы развить самостоятельность учащегося, практиковался прием предварительного чтения (*prelectio*). В этом случае текст предварительно прочитывался учащимся. Затем на уроке по этому тексту делались выводы и обсуждались возникшие проблемы. При изучении латыни полагалось ежедневно запоминать не меньше трех-четырёх строк текста.

Критики и сторонники иезуитской педагогики. Ряд заметных мыслителей Европы XVI–XVII вв. положительно оценивали педагогическую деятельность ордена св. Лойолы. «Надлежит брать пример со школ иезуитов, поскольку ничего не может быть лучше их», – советовал английский философ и политик Ф. Бэкон (1561–1626) [3, с. 184].

Среди бывших воспитанников иезуитских школ оказалось немало авторитетных ученых, писателей, философов, политиков (Ж. Боссюэ, Р. Декарт, П. Корнель, Ж.-Б. Мольер, Ш.-Л. Монтескье и др.). Иные из них отмежевались от своих наставников. Один из властителей дум французского Просвещения Вольтер (1694–1778) писал, например: «Отцы научили меня лишь немного латыни и глупостям». Не

менее критично настроен был германский мыслитель Г. Лейбниц (1646–1716): «Иезуиты в деле образования остались ниже посредственности» [3, с. 184].

Со временем критический настрой в отношении иезуитской педагогики нарастал. Всплеск критики пришелся на период гонений против ордена иезуитов (1750–1773 гг.). Не стихла критика и в дальнейшем. Так, иезуит Камиль де Рошмонто (Camille de Rochemonteaх) сетовал по поводу преобладания у современников – ученых конца XIX в. оценки ранней иезуитской школы как неспособной к содержательному преподаванию истории [8, р. 134].

Классическим примером современной критики иезуитской педагогики остается Эмиль Дюркгейм (1858–1917) – автор «Эволюция педагогики во Франции». Дюркгейм руководствовался убеждением, что наследие иезуитского образования препятствовало внедрению социальных наук во французскую школу. Иезуиты, по его мнению, отказывались давать учащимся знания и понимание классических авторов. Он утверждал, что подлинной целью иезуитов было не приобщение к культурному наследию античных цивилизаций, а обучение латинской грамматике и подражание стилю античных авторов. Фактическое отторжение иезуитской педагогией античной культуры, по мнению Дюркгейма, было связано с опасениями, что духовные ценности древних цивилизаций угрожают

католическому воспитанию питомцев колледжей [5, р. 286–288]. В сущности, Дюркгейм укрепил миф о сухой, безжизненной и неисторической иезуитской учебной программе. Подобный тезис аргументирует, к примеру, нынешний авторитетный медиевист Э. Графтон (Anthony Grafton) в статье «Учитель, текст и ученик в классе эпохи Возрождения: пример из парижского колледжа» [6, р. 52–53].

Впрочем, неверно утверждать, будто в XIX–XXI вв. педагогика иезуитов оказалась исключительно объектом научной критики. Ряд исследователей, прежде всего идеологи католицизма, находят в ней немало положительного: Х. Томас (Hughes Thomas), М. Мак Махон (Fr. Michael McMahon) Дж. Гаррисон (J. Harrison) и др.

Так, по суждению английского философа Хьюза Томаса (1822–1896) иезуитской педагогике удалось сохранить и приспособить собственные принципы к тем или иным конкретным обстоятельствам [9, р. 141]. Уверен в целесообразности применения ценностей педагогики иезуитов в светских учебных заведениях наш современник Дж. Гаррисон [1].

Заключение. Менее чем за 400 лет иезуитская педагогика и школа прошли непростой путь. Были периоды расцвета и гонений, подъема и упадка. Сегодня это заметная часть мировой школы и педагогики, исследование которой немыслимо без обращения к ее истокам в XVI–XVII вв.

Библиографический список

1. Гаррисон Дж. Иезуитская педагогика – полезный опыт. 1970. – URL: <http://xn--b1amnebsh.ru-an.info/> (дата обращения: 12.07.21)
2. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики. – М.: Форум-Инфра-М., 1998. – 272 с.
3. Джурицкий А. Н. История педагогики и образования. – М.: Юрайт. 2014. – 676 с.
4. Chartier R. e.au. L'Education en France du XVI au XVIII siècle. – Paris: Société d'éditions, 1976. – 304 p.
5. Durkheim E. L'évolution pédagogique en France. – Paris: Presses Universitaires de France, 1969. – 404 p.
6. Grafton A. Teacher, text and pupil in the Renaissance class-room: a case study from a Parisian college // History of Universities. – 1981. – V. 1. – P. 37–70.
7. Guilleumou A. Les Jesuites. – Paris: Presses universitaires de France, 1963. – 126 p.
8. Nelle P. Historia magistra antiquitatis: Cicero and Jesuit history teaching // Renaissance

Studies. – 1999. – Vol. 13, № 2. – P. 130–172.
9. Thomas Hughes S. J. Loyola and Educational

System of the Jesuits. – New York: Charles
Scribner's Sons, 1892. – 302 p.

Поступила в редакцию 20.06.2021

Dzhurinskiy Alexander Naumovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. Academician of the Russian Academy of Education, Moscow Pedagogical State University, djurins@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5672-3812, Moscow

PEDAGOGICAL IDEAS AND PRACTICES OF THE JESUITS OF THE LATE MIDDLE AGES (XVI–XVII CENTURIES)

Abstract. The article examines the pedagogical activity of the Jesuits at the first stage of the development of the Order of St. Loyola. The Jesuit Order intended to monopolize the education and training of the young generations of the ruling strata. The Jesuits were looking for a “third way” between the formulas of Roman Catholic pedagogy and secular approaches to education and training. The congregation of Jesuits used the ideological pedagogical potential of the Renaissance and the Reformation, interpreting it from a conservative standpoint. The article examines the activities of Jesuit colleges: management, programs, methods of teaching and upbringing. A number of European thinkers of the XVI–XVII centuries. positively assessed the pedagogical activity of the Order of St. Loyola. Criticism of Jesuit pedagogy grew. A number of researchers find a lot of positive things in this pedagogy.

Keywords: Jesuit pedagogy, Jesuit colleges, critics and advocates of Jesuit pedagogy.

References

- Harrison, J., 1970. Jesuit pedagogy – a useful experience. Available at: <http://xn--b1amnebsh.ru-an.info/> (accessed 12.07.2021) (In Russ.)
- Dzhurinsky, A. N., 1998. History of foreign pedagogy. Moscow: Forum-Infra-M Publ., 272 p. (In Russ.)
- Dzhurinsky, A. N., 2014. History of pedagogy and education. Moscow: Yurayt Publ., 676 p.
- Chartier, R. e.au., 1976. Education in France from the XVI to the XVIII century. Paris: Publishing Company, 304 p. (In French)
- Durkheim, E., 1969. Educational evolution in France. Paris: Presses Universit – aires de France, 404 p. (In French)
- Grafton, A., 1981. Teacher, text and pupil in the Renaissance class-room: a case study from a Parisian college. History of Universities, vol. 1, pp. 37–70 (In Eng.)
- Guillermou, A., 1963. The Jesuites. Paris: Presses universitaires de France, 126 p. (In French)
- Nelle, P., 1999. Historia magistra antiquitatis: Cicero and Jesuit history teaching. Renaissance Studies, vol. 13, no. 2, pp. 130–172 (In Italian)
- Thomas, Hughes, S. J., 1892. Loyola et le système éducatif des Jésuites. Les fils de Charles Scribner, 302 p. (In Eng.)

Submitted 20.06.2021

Для цитирования: Джуринский А. Н. Педагогические идеи и практики иезуитов эпохи позднего средневековья (XVI–XVII вв.) // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 99–104.

Ачкасова Наталья Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового Университета при Правительстве РФ, NNachkasova@fa.ru, ORCID 0000-0001-6242-6398, Москва

КОНКУРС НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАПРОСОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Актуализируется проблема проведения научных конференций по профессиональной тематике для студентов неязыковых вузов на английском языке для профессионального роста и мотивации к изучению иностранного языка.

Цель статьи – проанализировать достижения и трудности подготовки исследования и выступления на научной конференции.

Методология. В ходе исследования использовались такие методы, как анализ отечественной и зарубежной литературы, метод интервью, дискуссии для обратной связи, обобщение педагогического опыта.

Результаты. Проанализировав литературу по теме исследования, а также опыт организации и подготовки студентов к научной конференции, можно констатировать, что научная конференция важна студентам для создания более эффективной мотивации к профессиональному развитию и изучению английского языка, без которого профессиональный кругозор сужается. Показана роль и значение индивидуальной работы, работы в группах и консультаций с преподавателем. По результатам научных конференций, анкетирования и обсуждения с участниками выделены сильные стороны научных конференций и процесса подготовки к ним. Обозначены трудности, с которыми столкнулись студенты при исследовательской работе и аргументированы условия, при которых возможно их преодолеть для успешной подготовки. По результатам исследования выделены и предложены приоритеты, которые определяются нами как ключевые для использования при подготовке к научной конференции.

Ключевые слова: научный доклад, научная презентация, научная конференция, профессиональная компетенция, мотивация, профессиональная деятельность, цифровизация.

Введение. Постановка проблемы. В условиях неязыкового вуза формирование мотивации к изучению английского языка определяется во многом потребностями будущей профессии. В связи с этим стратегическая цель обучения английскому языку в вузах неязыкового профиля совершенно оправданно понимается как формирование профессиональной языковой компетенции, содержание всех уровней которой связано с особенностями

ми сфер и ситуаций профессионального общения. Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Вузовский курс определяется коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Цель курса – приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный

язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования. Специфика содержательного наполнения уровней профессионально ориентированной языковой личности проявляется в том, что ее мотивационный уровень непосредственно связан с прагматикой профессионально-деятельностных потребностей личности, лингво-когнитивный уровень вбирает в себя прежде всего тезаурус профессионально специализированной предметной области и может рассматриваться как источник проблемных когнитивно-коммуникативных задач, стимулирующих активность речемыслительной деятельности студента, тогда как вербально-семантический уровень предстает в качестве инструмента решения профессиональных коммуникативно-деятельностных задач.

В силу этого именно формирование мотивационного уровня должно стать центральным, опорным звеном всей системы обучения студентов-нелингвистов, которое определяет и выстраивает соответствующим образом все другие составляющие системы обучения иностранному языку в целом. Овладение вербально-семантическим кодом изучаемого языка должно быть осознано студентами в качестве средства реализации их профессионально-значимых деятельностно-коммуникативных потребностей. В этих условиях учет и моделирование в рамках курса иностранного языка указанных потребностей приобретает особое значение и может служить способом формирования профессионально-ориентированной языковой личности.

Поскольку становление информационного общества приводит к формированию и развитию цифровой среды делового, научного и повседневного общения, при постановке целей и задач обучения иностранному языку в финансово-экономическом вузе необходимо принимать во внимание изменение характера и особенностей профессиональной деятельности в эпоху циф-

ровизации. По словам М. В. Мельничук, О. А. Калугиной, «современная динамическая образовательная среда должна быть направлена как на развитие общего интеллекта, так и на возможности социализации и адаптации, понимания культурной коммуникации, формирование и развитие эмоциональных качеств личности» [4, с. 26]. Развитие компьютерной техники, телекоммуникационных средств общения, а также поиска, обработки, обмена информацией коренным образом меняют содержание и способы организации будущей профессиональной деятельности выпускников, а также и содержание обучения, методику преподавания и однозначно мотивацию обучения. Цифровой прогресс ориентирует преподавателей и студентов на активное использование виртуальной среды общения, использование сети Интернет для чтения профессиональных новостей, статей и литературы, а также просмотра профессиональных программ.

Эффективным средством формирования у студентов финансово-экономического профиля профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, мотивационного уровня профессионально ориентированной языковой личности является информационно-коммуникативная технология «Научная конференция» – проект, рассматриваемый как модель творческой, индивидуально-коллективной исследовательской деятельности студентов в сотрудничестве с преподавателем. По мнению Г. П. Сечиной, научная конференция решает задачу повышения побудительной мотивации к процессу обучения. Одно из необходимых направлений сегодня – это привлечение студентов на ранних этапах обучения в высшей школе к участию в научных конференциях» [7, с. 388]. Г. С. Кригер подчеркивает важность научных конференций в вузе и отмечает, что они являются «значимой формой жизни, навык участия в них вырабатывается уже в студенчестве. Они необходимы для повы-

шения интереса к процессу обучения, общения их к научно-исследовательской работе, приобретения навыков публичных выступлений» [3, с. 48]. Н. Г. Боброва, И. В. Наливайко отмечают важность студенческих конференций, которые «дают возможность студентам презентовать себя, свою исследовательскую деятельность, свои профессиональные и личностные качества, востребованные на рынке труда» [1, с. 45]. Высшие учебные заведения сегодня проводят научные конференции с участием студентов, создавая таким образом образовательную среду университета, которая в свою очередь создает условия для успешного развития студентов, их самообразования.

Цель статьи заключается в описании результатов научной конференции для студентов финансово-экономического профиля, являющейся основной мотивацией для формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Вопрос научных конференций и вопрос формирования профессиональной коммуникативной компетенции были изучены отечественными и зарубежными исследователями (И. С. Зимняя, Ю. Б. Кузменкова, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, В. В. Соловова, С. Г. Тер-Минасова, J. Harmer, J. Richards, W. Renandya, P. Ur).

В основе мотивации, как отмечается в литературе, лежит осознание индивидом полезности и необходимости своих действий или деятельности в целом, а также чувство удовлетворения, получаемое от самого процесса деятельности или достижения цели. Толковый словарь Ушакова дает такое определение мотивации: «1. Система доводов, аргументов в пользу чего-нибудь, мотивировка. 2. Совокупность мотивов, обуславливающих тот или иной поступок» [10].

Систематизируя материалы по мотивации и ее видах в литературе по психологии и преподаванию иностранных языков, основываясь на своем опыте, выделим наиболее существенные виды мотивации

в изучении иностранных языков.

1. Целевая (коммуникативная мотивация). Студенты осознают, что речевой материал необходим для общения на иностранном языке, и это облегчает усвоение материала. При изучении тем программы, решении речевых заданий на занятиях у студентов обнаруживается незнание лексики и грамматики, что стимулирует их изучение.

2. Познавательная мотивация, в основе которой лежит интерес студента к языку. Цифровые технологии, возможности быстрого поиска усиливают мотивацию и интерес к языку, языковой форме, идиоматической стороне языка, произношению. Студенты увлекаются семантикой слов, словоупотреблением многозначных слов, проникают в их этимологию, изучают происхождение понравившихся фразеологизмов.

3. Мотивация, порожденная сознанием учащихся достичь прогресса в овладении иностранным языком. Мотивация успеха связана и с туристической мотивацией, и с познавательной. Возможность смотреть фильмы на иностранном языке, слушать новости, читать неадаптированную литературу и сайты по интересам способствует развитию данной мотивации.

4. Страноведческая мотивация порождена эмоционально-личностным интересом к стране изучаемого языка, культурным, языковым традициям. Это подкрепляется реальными посещениями стран, расширением межкультурных коммуникаций.

5. Инструментальная мотивация, предполагающая готовность студентов к различным формам работы, выполнению упражнений, стремлению к освоению новых видов работы. Проектная работа, кейсы, дискуссии – любимые студентами новые виды коммуникативных работ.

6. Эстетическая мотивация, при которой учащиеся получают эстетическое удовольствие при изучении иностранных языков. Усилению эстетической мотивации способствуют изучения разных акцентов, оформ-

ленные предметы наглядности, используемые в работе над аспектами языка и языком в целом.

Однако хотелось бы отметить профессиональную мотивацию к изучению иностранного языка студентов. В современном мире интеграция образовательного пространства и профессионального взаимодействия определяет успешность личности и профессионального роста. Умение общаться на профессиональные темы на иностранном языке повышает шансы выпускника в поиске работы, определяет способность быть в курсе инноваций и эффективно развиваться, используя иностранный опыт, изучая иностранную литературу и прессу. Формирование профессиональной направленности в обучении, профессиональной мотивации предполагает развитие интереса к будущей профессии, стремление получить знания о специальности по различным коммуникационным каналам. Мы солидарны с А. В. Брюниным, что «профессиональная мотивация студентов имеет ряд особенностей, вытекающих из специфики будущей профессиональной деятельности: ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности, привлекательные особенности профессии, коммуникативная деятельность в процессе работы и другие» [2, с. 152]. Профессиональная коммуникация, как и профессиональная направленность обучения, имеют первостепенное значение при обучении иностранному языку. Чтение профессионально-ориентированных текстов, статей, литературы превращает их в информационно-познавательную основу. Видео в сети интернет, также как и информационные веб сайты, помогают поддерживать интерес к будущей профессии и языку. Научная конференция (конкурс выступлений, презентаций, проектов, видеороликов) является, по нашему мнению, одним из эффективных средств формирования профессиональной коммуникации, мотивации изучать язык. Научная конфе-

ренция должна удовлетворять следующим требованиям:

а) средствами развития умений профессионального общения должно служить реальное (или онлайн) интерактивное общение;

б) в процессе подготовки должен использоваться широкий и разнообразный спектр цифровых средств обучения, которые должны системно применяться в разных функциях как источники тестового материала, как носители комплекса визуальных и аудиовизуальных учебных материалов, обеспечивающих формирование навыков и умений во всех видах речевой коммуникации, как инструменты учебной деятельности студента и обучающей деятельности преподавателя;

в) овладение основными навыками и умениями в различных видах деятельности при подготовке к научной конференции должно проходить в процессе внеаудиторной самостоятельной деятельности студента.

Методология и методы исследования.

В рамках проводимого исследования использовались следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, метод анкетирования, метод интервьюирования, беседа, педагогическое наблюдение.

Процесс формирования профессиональной компетенции складывается из чтения профессиональных текстов, просмотров видео по специальности, обсуждения интересных статей, то есть через организацию всего учебного процесса. Тем не менее многие студенты со временем, особенно ко 2-му или 3-му курсу могут утрачивать мотивацию и нуждаться в осознании роста своей профессиональной компетенции. И решить эту задачу может научная конференция, где студенты представляют свои научные доклады по завершении профессионального исследования. Особенно хорошо зарекомендовали себя конференции, на которых студенты получают не только места за представленные проекты, но и призы за лучшую презентацию, самый интерес-

ный проект, самое глубокое исследование, лучший английский.

Участие в научных конференциях, курсах благоприятно влияет на студента и способствует развитию личностного потенциала и росту профессиональной коммуникативной коммуникации. Это неотъемлемая часть процесса творчества, позволяющая по-новому взглянуть на мир, на окружение студента, а также выразить и поделиться своим видением и опытом.

Несомненно, в современном мире необходимым требованием является подготовка специалистов, способных не только осуществлять научную и профессиональную деятельность, но и презентовать ее на английском (иностранном) языке.

Таким образом, студенты вовлечены в следующие этапы, каждый из которых благоприятно влияет на их развитие.

1. Выбор, определение темы. Определенные интересы в профессиональной сфере, спецификация направления и исследования. Обоснование актуальности исследования.

2. Работа над темой исследования. Согласование участников исследования, обсуждение методов исследования, выбор литературы и источников, определение сроков реализации проекта и периодичности консультаций. Сочетание самостоятельного обучения с обучением в аудитории и консультациями с преподавателем позволяет восполнять недостатки личного общения и самостоятельной работы. Благодаря взаимодействию этих аспектов, показатель совокупного воздействия получается больше, чем при каком-то одном пути. Увлеченность темой приводит к повышению уровня мотивации у студентов. Процесс обучения рассматривается не как обязательное выполнение рутинных ежедневных задач, а как выполнение собственного анализа и проекта. Доступность интернет-продуктов помогает углубить исследования, пользуясь доступными библиотеками и международным опытом, вследствие чего

повышается познавательная активность.

3. Подготовка презентации. Этот этап является очень важным в силу растущего понимания, что научное и профессиональное общение на иностранном языке (в первую очередь английском) предполагает умение не только читать научную и специализированную литературу в оригинале, умело ее анализировать, обобщать и применять к своему исследованию, но и грамотно излагать на языке свои идеи, представлять их в виде презентации на конференции, форуме, а также проводить дискуссии, будь то конкурс научных работ, или свободная дискуссия, или встреча партнеров. На этом этапе студенты также работают как самостоятельно (или в своих группах, если проект предполагает возможность работать в команде), так и с преподавателем. За время подготовки презентации студенты учатся верно представлять свой материал:

а) цель научной презентации – представить результаты своего исследования аудитории;

б) тема должна соответствовать заявленной теме конференции;

в) научное исследование должно быть логично представлено, аргументировано и подытожено;

г) эмоциональный компонент обычно играет меньшую роль в научной презентации, однако полностью исключать его не стоит.

4. Выступление. Готовится студент самостоятельно, но не исключается помощь преподавателя. Необходимо помнить о различиях письменной и устной речи при подготовке выступления. Главная задача выступления – донести актуальность и результаты исследований до слушателя. Поэтому важно продумать, как выстроить выступление, чтобы облегчить восприятие слушающим. Студенты также отрабатывают презентацию на английском языке, что позволяет еще раз поработать над лексикой, грамматикой, произношением и вокабуляром изучаемого языка. Чтобы слушатели запомнили презентацию или жюри

оценило выступление по достоинству, студенты стараются в интересной форме представить выводы и заключения.

Для успешной реализации проведения конкурса научных презентаций, научной студенческой конференции необходимо, чтобы она состоялась и студенты имели возможность проявить себя. За последние несколько лет в финансовом университете на финансовом факультете преподавателями английского языка систематически проводятся такие мероприятия, как научная студенческая конференция, конкурс научных презентаций, конкурс творческих научных работ. Эти мероприятия играют большую роль в образовательном процессе:

1. Усиливается мотивация к изучению профессионального языка. Для того чтобы быть современным, надо знать иностранный язык. Чтобы иметь кругозор, необходимо быть в курсе международного опыта, а для этого читать литературу и новости на иностранном языке.

2. Эффективность работы в аудитории растет. Отрабатываются коммуникативные навыки (во время подготовки презентаций, проведения дискуссий), имеет место творческий подход к выполнению упражнений, желание привнести новое.

3. Повышается познавательная активность учащихся на занятиях, вырабатываются коммуникативные стратегии для обсуждения интересующих профессиональных вопросов. Положительные эмоции, полученные в ходе самостоятельного исследования и выступления, создают у студентов заинтересованность в дальнейшем развитии языковых и коммуникативных и исследовательских компетенций.

4. Улучшаются навыки самостоятельной работы. Подготовка и выступление развивают критическое мышление, способствуют развитию навыков работы с информацией, отрабатывают профессиональные компетенции и повышают интерес к профессии.

5. В центре процесса обучения стоит

студент с его вопросами и целями, что точно отвечает требованиям времени.

Результаты исследования, обсуждения. После каждой научной конференции (в 2020/21 учебном году их было проведено три) были проведены дискуссии со студентами, чтобы выявить положительные стороны мероприятий и обратить внимание на трудности, с которыми столкнулись студенты и которые мы могли бы проработать. Рассмотрим и положительные стороны, отмеченные преподавателями и студентами, и возникавшие трудности.

Положительные моменты:

1. Создание на период подготовки и выступления реальной цифровой, языковой среды (использование интернета для поиска англоязычных материалов, просмотр профессиональных видео, проведение конференции в teams).

2. Язык выступал не как цель, а как средство общения, что аутентично и необходимо для его лучшего изучения. Повысилась роль английского языка.

3. Сформировались стратегии решения прагматических вопросов и навыки поиска нужной профессиональной информации.

4. Овладение большим числом цифровых программ (новые технологии поиска информации, ее презентации, обработки, презентации, графики).

5. Развитие исследовательских навыков (большинство студентов отметили, что раньше не уделяли столько времени анализу и изучению научной проблемы, которую сами выбрали для конференции).

Трудности:

1. Разговорная речь. Для выступления и аргументации своей точки зрения требуется хорошо развитая разговорная речь, такие ее характеристики, как беглость, скорость, использование разговорных клише. Это не всегда удавалось студентам и побеждали те, кто владел ею лучше.

2. Чтение. Хотя программа обучения сконцентрирована вокруг чтения профессиональных текстов, большинство студен-

тов отметили, что испытывали трудности при изучении темы на профессиональных сайтах. Обилие профессиональной лексики и оборотов замедляло восприятие и понимание.

3. Выбор темы. Студенты отметили, что выбрали темы или вопросы для исследования, которых они уже касались в курсовой работе, поэтому примерно знали, в каком направлении стоит развивать тему или проблемный вопрос. В анкетах отмечалось, что для появления самостоятельного вопроса определения темы исследования требуется большее погружение в профессию или практически, или теоретически.

Для оценки влияния участия студентов в научных конференциях были проведены диагностические тестирования. Их результаты показывают значительный рост мотивации к изучению языка.

К достоинствам подготовки к научной конференции и участия в ней большинство студентов отнесли:

1) повышенную эффективность учебного процесса благодаря индивидуальной и групповой работе;

2) расширение речевого, лингвистического, образовательного кругозора;

3) интерактивный характер конференции способствовал формированию навыка выражать свои мысли, обеспечил мотивационный компонент к исследованию и языку в целом.

Заключение. Подводя итоги, выделим основные моменты подготовки к научной конференции и участия в ней.

1. Участие в научной конференции является мощным стимулом к индивидуально-исследовательской работе и мотивацией к изучению английского языка.

2. В процессе подготовки должен использоваться широкий спектр визуальной, аудиовизуальной и текстовой информации интернета, обеспечивающий языковой и профессиональный контекст.

3. Овладение основными навыками и умениями речевой и письменной коммуникации должно происходить в процессе как самостоятельной, так и аудиторной работы, включая индивидуальные консультации с преподавателем.

Таким образом, проведение научных конференций – неотъемлемая часть эффективного образовательного процесса, который обеспечивает взаимодействие между формальным и неформальным образованием, между традиционными и новыми формами обучения. Самое главное, конференция дает возможность формировать образованную личность, ориентирующуюся в современном мире, более заинтересованно и глубоко относящуюся к будущей профессии, стремящуюся к изучению английского языка, что востребовано в современном интерактивном и цифровом обществе.

Библиографический список

1. Боброва Н. Г., Наливайко И. В. Участие в электронных конференциях как фактор личностного самоопределения студентов ЕГФ // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 2 (11). – С. 45–49.
2. Брюнин А. В. Профессиональная мотивация учащейся молодежи // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2014. – № 4 (26). – С. 152–154.
3. Кригер С. Г. Проведение студенческих конференций как одно из необходимых условий профессионального развития // Современные проблемы развития образования. – 2018. – № 6. – С. 44–48.
4. Мельничук М. В., Калугина О. А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального // Филологические науки. Грамота. – 2021. – Т. 14, вып. 8. – С. 26–29.
5. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. – Липецк: Глосса – пресс, 2006. – 236 с.
6. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровне-

вому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 232 с.

7. Сечина Г. П. Студенческая научно-техническая конференция – побудительная мотивация студентов к процессу обучения // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskaya-nauchno-tehnicheskaya-konferentsiya-pobuditelnaya-motivatsiya-studentov-k-protssesu-obucheniya> (дата обращения 01.08.2021)

8. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. – М.: Глосса пресс, 2004. – 336 с.

9. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово, 2008. – 336 с.

10. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – URL.: <http://ushakovdictionary.ru> (дата обращения 1.08.2021)

11. Griffiths Griff and Keohane Kathy. Personalizing Language Learning. – Cambridge: CUP, 2001. – 160 p.

12. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. – London; New York: Longman, 1996. – 296 p.

13. Richards Jack. Methodology of Language Teaching. – Cambridge: CUP, 2002. – 422 p.

14. Richards Jack, Rodgers Theodore. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge: CUP, 2003. – 270 p.

15. Scharle Agota and Szabo Anita. Learner Autonomy. – Cambridge: CUP, 2001.

16. Ur, Penny. A course in Language Teaching. – Cambridge: CUP, 2002. – 372 p.

17. Woodward, Tessa Models and Metaphors in Language Teacher Training. – Cambridge: CUP, 1994. – 247 p.

Поступила в редакцию 12.09.2021

Achkasova Natalia Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assistant Professor Financial University under the Government of Russian Federation, NNachkasova@fa.ru, ORCID 0000-0001-6242-6398, Moscow

COMPETITION OF SCIENTIFIC PROFESSIONAL-ORIENTED REPORTS AS A TOOL FOR DEVELOPMENT MOTIVATION TO STUDY THE ENGLISH LANGUAGE AMONG STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. The problem of holding scientific conferences on professional topics for non-language students is being updated in English for professional development and motivation to learn a foreign language.

The purpose of the article is to analyze the achievements and difficulties of making a research and speaking at a scientific conference.

Methodology. In the course of the study, methods such as analysis of domestic and foreign literature, the method of interviews, discussions for feedback, and generalization of pedagogical experience were used.

Results. Having analyzed the literature on the topic of our research, as well as the experience of organizing and preparing students for a scientific conference, it can be stated that the scientific conference is important for students to create a more effective motivation for professional development and learning English, without which the professional outlook narrows. The role and importance of individual work, work in groups and consultations with the teacher are shown. Based on the results of scientific conferences, questionnaires and discussions with participants, the strengths of scientific conferences and the process of preparing for them are highlighted. The difficulties faced by students in research work are indicated and the conditions under which it is possible to overcome them for successful preparation are argued. Based on the results of the research, priorities are identified and proposed, which are determined by us as key for use in preparation for a scientific conference.

Keywords: scientific report, scientific presentation, scientific conference, professional competence, motivation, professional activity, digitalization.

References

1. Bobrova, N. G., Nalivaiko, I. V., 2016. Participation in digital conferences as a factor of self-development. *Povolzsky Pedagogical Bulletin*, no. 2 (1), pp. 45–49. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Brunin, A. V., 2014. Professional motivation of students. *Bulletin of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs*, no. 4 (26), pp. 152–154 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kriger, S. G., 2018. Conducting student conferences as one of the necessary conditions for professional development. *Modern problems of education development*, no. 6, pp. 44–48 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Melnichuk, M. V., Kalugina, O. A., 2021. The Effectiveness of foreign language in the University: components of emotional and intellectual. *Philological Sciences*, T. 14, Vol. 8, pp. 26–29. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Passov, E. I., 2006. 40 years later. Or 101 methodological idea. *Lipetzk: Glossa-press Publ.*, 236 p. (In Russ.)
6. Safonova, V. V., 2004. Communicative Competence: modern approaches to multi-level description to methodological purposes. *Moscow: Euroschoo Publ.*, 232 p. (In Russ.)
7. Sechina, G. P., 2013. Students' scientific and technical conference as motivation of students to the learning process. *Bulletin of Kazan technological University*, no. 12 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskaya-nauchno-tehnicheskaya-konferentsiya-pobuditel-naya-motivatsiya-studentov-k-protssessu-obucheniya> (accessed 01.08.2021) (In Russ.)
8. Solovova, E. N., 2004. Methodological training and retraining of a foreign language teacher. *Moscow: Glossa-press Publ.*, 236 p. (In Russ.)
9. Ter-Minasova, S. G., 2008. War and peace of the dialogue of cultures. *Moscow: Slovo Publ.*, 336 p. (In Russ.)
10. Ushakov's explanatory dictionary [online]. Available at: <http://ushakovdictionary.ru> (assessed 3.06.2021) (in Russ.)
11. Griffiths, Griff and Keohane Kathy, 2001. *Personalizing Language Learning*. Cambridge: CUP Publ., 160 p. (In Eng.)
12. Harmer, Jeremy, 1996. *The Practice of English Language Teaching*. London; New York: Longman Publ., 296 p. (In Eng.)
13. Richards, Jack, 2002. *Methodology of Language Teaching*. Cambridge: CUP Publ., 422 p. (In Eng.)
14. Richards, Jack, 2003. *Rodgers, Theodore. Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP Publ., 270 p. (In Eng.)
15. Scharle Agota and Szabo Anita, 2001. *Learner Autonomy*. Cambridge: CUP Publ. (In Eng.)
16. Ur, Penny, 2002. *A course in Language Teaching*. Cambridge: CUP Publ., 372 p. (In Eng.)
17. Woodward, 1994. *Tessa Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: CUP Publ., 247 p. (In Eng.)

Submitted 12.09.2021

Для цитирования: *Ачкасова Н. Н.* Конкурс научных докладов с учетом профессиональных запросов как средство формирования мотивации к изучению английского языка у студентов неязыкового вуза // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 5. – С. 105–113.

DOI 10.15293/1813-4718.2105.12

УДК 378

Панасюк Василий Петрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий Центром мониторинга, аналитики и баз данных, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, panasyukvpr@gmail.ru, ORCID 0000-0002-1643-7042, Санкт-Петербург

Ачкасова Оксана Геннадьевна

Заместитель начальника по цифровизации образования Управления развития дополнительного образования, Кемеровский государственный университет, a17g12@rambler.ru, ORCID 0000-0002-1286-1305, Кемерово

СКВОЗНЫЕ ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА КАК НОВОЕ ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам определения нового понятия в профессиональной педагогике – «сквозные цифровые компетенции», а также возможности их формирования в высшей школе в процессе освоения студентами дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации на этапе цифровой трансформации высшего образования. Авторами данной статьи излагается принцип их формирования при параллельном освоении студентами вуза основных образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ посредством электронного обучения, с учетом построения индивидуальных траекторий.

Цель статьи – дать теоретическое обоснование и определение понятию «сквозные цифровые технологии» как новому понятию в профессиональной педагогике и актуальной задаче высшей школы.

Методология. В статье представлен обширный анализ научной литературы по теории сквозных компетенций, в том числе цифровых, а также опыту их формирования, на основании которого авторы определяют сквозные цифровые компетенции как новое понятие в профессиональной педагогике и одну из актуальных задач высшей школы.

В заключение статьи авторами делается вывод о том, что цифровые компетенции у студентов высшей школы целесообразно формировать по сквозному, пронизывающему принципу, в процессе параллельного освоения основных образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации, профессиональной переподготовки).

Ключевые слова: сквозные цифровые компетенции, цифровизация высшего образования, дополнительное профессиональное образование, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, индивидуализация обучения студентов.

Введение, постановка проблемы. Одной из актуальных задач в рамках реализации Федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», входящего в национальную программу цифровой экономики, перехода к цифровой экономике является формирование профессиональных компе-

тений у работников различных отраслей в области сквозных цифровых технологий. Разработана базовая модель компетенций цифровой экономики, включающая следующие ключевые компетенции, которые необходимы для решения человеком поставленных задач или достижения задан-

ного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов: кооперация и коммуникация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности; креативное мышление; управление информацией и данными; критическое мышление в цифровой среде [8]. Цифровая трансформация высшего образования – серия глубоких и скоординированных изменений с использованием цифровых инструментов, сервисов и технологий, которые приводят к трансформации всех процессов: административно-управленческих, образовательных и научно-инновационных в деятельности организаций высшего образования. С сентября 2021 г. во всех вузах Российской Федерации рекомендовано ввести должность проректора по цифровизации. Цифровые компетенции всех участников образовательного процесса являются одновременно и условием, и результатом цифровой трансформации профессионального образования [2]. Компетенции цифровой экономики разрабатываются с учетом не только требований к выпускникам соответствующего уровня профессионального образования, но и с учетом требований общества, государства и рынка труда к компетенциям человека цифрового общества. С одной стороны, персонал должен обладать соответствующими компетенциями – эти задачи решаются системой дополнительного профессионального образования после получения профессионального образования. С другой стороны, профессиональное образование должно быть соответствующим образом трансформировано, чтобы обучающиеся приобретали необходимые навыки еще во время освоения основных профессиональных образовательных программ или при освоении дополнительных профессиональных программ параллельно с основными [4]. Такая возможность предоставлена законодательством (ФЗ – 273 «Об образовании в Российской Федерации», ст. 76) [12]. Таким образом, необходимость

формирования цифровых компетенций у обучающихся вузов очевидна. Кроме того, формирование сквозных цифровых компетенций у студентов высшего образования является одной из актуальных задач высшей школы.

Целью статьи является выявление оснований к введению нового понятия в профессиональную педагогику – «сквозные цифровые технологии», и определению возможности их формирования у студентов старших курсов высшего образования.

Обзор научной литературы по проблеме. Опыт формирования цифровых компетенций студентов в российских вузах только начинает складываться. В частности, в НИУ ВШЭ в 2020 г. разработали и реализуют Концепцию развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ, в которой в том числе представлено определение понятия «цифровые компетенции». Это комплекс компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включая активность по созданию и сбору данных, их обработке и анализу, а также по автоматизации процессов с помощью компьютерных технологий.

Сквозными цифровыми компетенциями, формирование которых предусмотрено всеми образовательными программами НИУ ВШЭ, являются:

1) цифровая грамотность для использования цифровых технологий и инструментов работы с информацией с целью удовлетворения личных, образовательных и профессиональных потребностей, коллективной работы в цифровой среде, учитывая основы безопасности, этические и правовые нормы;

2) алгоритмическое мышление и программирование: от формализованной постановки задач и разработки алгоритма решения до использования современных инструментов программирования;

3) анализ данных и методы искусственного интеллекта: от использования математических методов и моделей для извлечения знаний до решения профессиональных

задач и разработки новых подходов [6].

Данные компетенции выделяются как «внепрофессиональные», сквозные и на том или ином уровне осваиваются всеми студентами независимо от направления подготовки.

В мае 2021 г. прошел VIII международный научно-инновационный форум Самарского государственного экономического университета. В рамках работы форума четыре российских вуза объединились в консорциум по подготовке кадров, обладающих сквозными цифровыми и управленческими компетенциями. На паритетных началах в консорциум вступили Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск), Самарский государственный экономический университет, Государственный университет управления (г. Москва), Югорский государственный университет (г. Ханты-Мансийск). В рамках консорциума планируется разработка и реализация уникальных сетевых образовательных программ, направленных на формирование сквозных цифровых и управленческих компетенций¹. Коллектив Центра подготовки руководителей и команда цифровой трансформации РАНХиГС представили структуру модели компетенций, которая включает в себя четыре связанных между собой блока:

- базовые цифровые компетенции – минимально необходимый уровень знаний и навыков использования информационно-коммуникационных технологий в повседневной и профессиональной деятельности;
- личностные компетенции (soft skills) в сфере цифрового развития – группа компетенций, отражающая индивидуальные особенности личности, позволяющие успешно участвовать в реализации стратегии цифровой трансформации и проектах

цифрового развития;

- профессиональные компетенции (hard skills) в сфере цифрового развития – группа компетенций, связанных с функциональным использованием методов и инструментов управления процессами, проектами, продуктами цифровой трансформации и регулярным решением сложных профессиональных задач в цифровой среде;

- цифровая культура – система ценностей, установок, норм и правил поведения в цифровой среде [9].

Таким образом, при анализе цифровых компетенций достаточно отчетливо прослеживается установка на их универсальность. Можно предположить, что набор цифровых компетенций, необходимый для формирования в образовательном процессе вуза, может и должен носить сквозной принцип.

Рассмотрим определение понятия «сквозной». Толковый словарь Ушакова дает следующие толкования:

- проходящий насквозь, через внутреннюю часть чего-либо с выходом наружу;
- относящийся к передвижению от одного пункта до другого без пересадок (трансп.);
- распространяющийся на все моменты какой-либо деятельности;
- сохраняющийся на всем протяжении чего-либо [16].

Отдельные исследователи изучали сквозное формирование каких-либо компетенций. А. А. Попов, И. Д. Проскуровская и Е. С. Рожкова, изучая в социологии сквозные компетенции, рассматривают их как «возможности, которыми обладают люди по включению в современные процессы, а также специфические человеческие формы мышления, деятельности, кооперации и коммуникации, определяющие “лицо” современного мира и современной экономики» [13, с. 4]. В исследовании по эко-

¹ Четыре российских вуза объединились в консорциум по подготовке кадров, обладающих сквозными цифровыми и управленческими компетенциями. URL: https://sibsutis.ru/students/news/news_detail.php?ID=3563910

номике Ю. С. Церцейл изучала ключевые сквозные компетенции работников производственных предприятий, являющихся элементами кластерных образований [18]. В маркетинге существует понятие «сквозная аналитика», которое рассматривается как метод анализа эффективности маркетинговых инвестиций на основе данных, прослеживающий полный путь клиента, начиная от просмотра рекламного объявления и заканчивая продажей [15].

В общем и профессиональном образовании В. Ф. Рудиков поднимал проблемы сопровождения формирования сквозных компетенций по дисциплинам кафедры в рамках преподавания дисциплин одного цикла [14]. Ю. А. Лившиц рассматривал сквозное формирование социально-культурной компетенции студентов вузов через поэтапное формирование на каждом курсе дисциплин, средствами которых предстоит развивать эту компетентность [7]. А. М. Новиков и Д. А. Новиков, анализируя и сравнивая особенности общего и профессионального образования, отмечают, что между ними появляются такие образовательные компоненты, которые нельзя отнести ни к общему, ни к профессиональному образованию. Эти компоненты важны в любой профессиональной деятельности. Авторы в одном случае называют их «базисными квалификациями», в другом – «сквозными» [11]. П. Г. Щедровицкий подчёркивал, что «сквозная» компетенция – это «пронизывающая» компетенция. Это касается того, что существует как массовое, «что есть у всех или у многих» [20]. По мнению Э. Ф. Зеера, «сквозные» компетенции – это такие компетенции, «которые присущи любой должности» [5]. К. А. Елистратова и В. П. Панасюк рассматривают сквозные компетенции как «комплекс сгармонизированных, универсальных по отношению к различным сферам и видам деятельности, одинаково важных для жизни и профессиональной деятельности на любых из их этапов навыков,

умений, компетенций, форм и приемов мыслительной деятельности, личностных качеств, видов грамотности и готовности, которые обеспечивают высокий уровень интеграции в социальные процессы, самореализацию личности, успешность в профессиональной сфере и качество ее жизни» [3]. В. А. Алешин и Д. А. Шевченко рассматривают сквозные компетенции как «полифункциональные и междисциплинарные, применимые в различных предметных областях (способности абстрагироваться, анализировать, принимать решения, адаптироваться, осуществлять проектную деятельность и т. д.)». Модульный подход к обучению в вузе обеспечивает постепенность и последовательность формирования профессиональных компетенций, допуская возможность освоения учебного материала в разной последовательности или отдельных его модулей на определенном уровне [1]. Формирование сквозной экологической компетенции педагога в условиях ДПО изучала Л. Е. Халудорова [17]. Сквозная экологическая компетенция рассматривается ею как совокупность взаимосвязанных экологических компонентов всех групп компетенций педагога, которые объединены общими онтологическими, гносеологическими и аксиологическими основаниями, имеют общую для педагогов всех специальностей культурологическую направленность и обеспечивают способность и готовность педагогов совместно решать профессиональные задачи развития экологической культуры населения региона в интересах его устойчивого развития. Коллектив авторов из Сургутского государственного университета изучал сквозные компетенции проектной деятельности в своем вузе применительно ко всему циклу обучения студента. Предполагается, что сквозная линия проектной деятельности должна просматриваться у обучающихся с первого до выпускного курса. В системе образования Финляндии выделено 7 универсальных, то есть сквозных

компетенций. Эти компетенции включены в программы обучения и оценки по всем дисциплинам:

– профессиональные компетенции, относящиеся к сфере профессиональной деятельности;

– сквозные/«мобильные» компетенции, относящиеся к социальным, коммуникативным, методическим и иным процессам, которые необходимы для эффективной трудовой деятельности.

Опыт формирования цифровых компетенций изучается и за рубежом [21; 22]. В финской системе профессионального образования выделяют ряд основных групп сквозных умений, компетенций, среди которых умения: организовать рабочее место; принимать участие в совершенствовании организации предприятия; обеспечивать безопасность жизнедеятельности; поддерживать эффективное общение с коллегами и руководством; умения в области охраны окружающей среды; компетенции, которые дополняют традиционные ключевые умения и необходимы для получения новых знаний и адаптации имеющихся знаний к новым требованиям посредством обучения в течение всей жизни [10].

Исходя из этого, можно полагать, что формировать цифровые компетенции у студентов вузов более целесообразно по сквозному, непрерывному принципу независимо от уровня осваиваемых образовательных программ. В этом случае сквозные цифровые компетенции могут трактоваться как базовые, универсальные, профессиональные и личностные компетенции, формируемые на различных уровнях профессионального образования, с использованием единых, преемственных программ, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности и профессионального развития специалиста, его жизнедеятельности как человека в инновационной цифровой среде.

Методология и методы исследования.

При анализе, синтезе и обобщении научной

литературы по теории и практике формирования сквозных цифровых компетенций смоделировано определение нового в профессиональной педагогике термина «сквозные цифровые компетенции».

Результаты исследования, обсуждения. Эффективность электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) доказана многими практиками [19]. С нашей точки зрения формирование сквозных цифровых компетенций у студентов вуза целесообразно при освоении дополнительных профессиональных программ (ДПП) посредством электронного обучения с применением ДОТ, модульно, с учетом принципов индивидуализации обучения. Большинство модулей ДПП являются самостоятельными массовыми открытыми онлайн-курсами – МООС. Инвариантные модули охватывают весь набор цифровых компетенций и являются обязательными к освоению. Вариативные модули ДПП являются одновременно дополнительными по выбору обучающихся, и профессионально направленными модулями в структуре ДПП. Обучающиеся основных образовательных программ при параллельном освоении ДПП профессиональной переподготовки (ПП) имеют возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения за счет синергии инвариантных и вариативных модулей, направленных на формирование сквозных цифровых компетенций.

Заключение. Таким образом, можно рассматривать формирование цифровых компетенций по сквозному, пронизывающему принципу исходя из технологии их формирования. Очевидно, что формирование сквозных цифровых компетенций у студентов вузов, безусловно, должно корреспондироваться, учитывать этапы предшествующего обучения на уровнях общего, среднего профессионального образования, специфику и профессиональную направленность дополнительных профессиональных программ.

Библиографический список

1. *Алешин В. А., Шевченко Д. А.* Современные образовательные технологии в формировании профессиональных компетенций экономистов // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы IX Международной науч.-практич. конференции (8–9 апреля 2010 г., Минск). – Минск: Изд-во Белорусского государственного университета, 2010. – С. 7–10.
2. *Ачкасова О. Г.* Стратегические ориентиры цифровой трансформации высшего образования // Трансформация национальной социально-экономической системы России, тренд цифровые технологии: материалы III международной науч.-практич. конференции (04.12.2020, г. Москва). – М.: Изд-во РГУП, 2021. – С. 303–306.
3. *Елистратова К. А., Панасюк В. П.* Образовательный процесс в школе: кросс-многомерная реальность: монография. – СПб.: Астерион, 2021. – 120 с.
4. *Закирова Э. Р., Веселухина П. В.* Профессиональное образование 4.0: обучение в условиях цифровой трансформации – опыт Германии // Развитие системы непрерывного образования в условиях Индустрии 4.0. Материалы Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во РГЭУ, 2019. – С. 70–73.
5. *Зеер Э. Ф.* Основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования // Образование и наука. – 2006. – № 5 (4). – С. 3–12.
6. Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2020. – URL: [https://www.hse.ru/data/2020/07/07/1595396188/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BB%207-%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%A6%D0%9A_22.06%20\(1\).pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/07/1595396188/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BB%207-%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%A6%D0%9A_22.06%20(1).pdf) (дата обращения: 11.08.2021).
7. *Лившиц Ю. А.* Сквозное формирование социально-культурной компетенции студентов вузов // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 1. – С. 239–242.
8. *Микрюков А. А.* Актуальные вопросы формирования профессиональных компетенций в области сквозных цифровых технологий (нейротехнологии) // Инновации и инвестиции. – 2020. – № 11. – С. 120–125.
9. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления / под ред. М. С. Шклярук. – М.: Изд-во РАНХиГС, 2020. – 43 с.
10. *Мякинина С. Б.* Сквозные компетенции финского образования: финский опыт, российские реалии, сравнительный анализ // Школа будущего. – 2019. – № 3. – С. 72–87.
11. *Новиков А. М., Новиков Д. А.* Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
12. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ-273 от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.08.2021).
13. *Попов А. А., Проскуровская И. Д., Рожкова Е. С.* Постановка сквозных компетенций населения как стратегия позиционирования в социальной политике России // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 303. – С. 32–34.
14. *Рудиков В. Ф.* Проблемы сопровождения сквозных компетенций по предметам кафедры // Научный альманах. – 2015. – № 10-2. – С. 377–380.
15. Сквозная аналитика данных [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0 (дата обращения: 12.08.2021)
16. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1025726> (дата обращения: 10.08.2021)
17. *Халудорова Л. Е.* Социокультурная направленность экологизации содержания дополнительного профессионального образования учителей в интересах устойчивого развития региона: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Улан-Удэ, 2019. – 36 с.

18. *Церцел Ю. С.* Развитие системы корпоративного менеджмента на производственных предприятиях: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Казань: Университет управления «ТИС-БИ», 2011. – 24 с.

19. *Широколобова А. Г., Ларионова Ю. С.* Изменение парадигмы образования при внедрении технологий E-learning в учебный процесс в высшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т.6, № 3. – С. 357–362.

20. *Шедровицкий Г. П.* Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.

21. *Ala-Mutka K.* Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding [Электронный ресурс]. – Seville: JRC-IPTS, 2011. – URL: https://www.researchgate.net/publication/340375234_Mapping_Digital_Competence_Towards_a_Conceptual_Understanding (дата обращения: 25.08.2021).

22. *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* [Электронный ресурс]. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. – URL: <https://ifap.ru/library/book522.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).

Поступила в редакцию 11.07.2021

Panasyuk Vasily Petrovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Center for Monitoring, Analytics and Databases, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, panasyukvpm@mail.ru, ORCID 0000-0002-1643-7042, Saint Petersburg

Achkasova Oksana Gennadievna

Deputy Head for Digitalization of Education Department for the Development of Additional Education, Kemerovo State University, a17g12@rambler.ru, ORCID 0000-0002-1286-1305, Kemerovo

**UNIVERSAL DIGITAL COMPETENCIES OF THE STUDENT
AS A NEW CONCEPT OF PROFESSIONAL PEDAGOGY**

Abstract. The article is devoted to the definition of a new concept in professional pedagogy – “end-to-end digital competencies”, as well as the possibility of their formation in higher school in the process of mastering additional professional educational programs by students. The authors state the principle of their formation through e-learning, taking into account the principles of individualization of training.

The purpose of the article is to give a theoretical justification and definition of the concept of “end-to-end digital technologies” as a new concept in professional pedagogy and an urgent task of higher education.

Methodology. The article presents an analysis of the scientific literature on the issue of cross-cutting competencies, including digital ones, on the basis of which the authors define the concept of “cross-cutting digital competencies” as a new concept in professional pedagogy and one of the urgent tasks of higher education.

In the conclusion of the article, the authors conclude that it is advisable to carry out the formation of digital competencies among higher school students according to a cross-cutting, penetrating principle, in the process of parallel development of the main educational programs of higher education and additional professional programs (advanced training, professional retraining).

Keywords: End-to-end digital competencies, digitalization of higher education, additional professional education, e-learning, distance learning technologies, individualization of student learning.

References

1. Aleshin, V. A., Shevchenko, D. A., 2010. Modern educational technologies in the formation of professional competencies of economists. Actual problems of business education: materials of the IX Int. Sci. and practical Conf. (April 8-9, 2010, Minsk). Minsk, pp. 7–10. (In Russ.)
2. Achkasova, O. G., 2021. Strategic guidelines for the digital transformation of higher education. Transformation of the national socio-economic system of Russia, the trend of digital technologies: materials of the III Int. national sci. and Practical conf. (04.12.2020, Moscow). Moscow: RSUP Publ., pp. 303–306. (In Russ.)
3. Elistratova, K. A., Panasyuk, V. P., 2021. The educational process at school: cross-multidimensional reality: monograph. St. Petersburg: Asterion Publ., 120 p. (In Russ.)
4. Zakirova, A. R., Veselkina, P. V., 2019. Professional education 4.0: obwennie in the conditions of digital transformation – the German experience. Development of the system of continuous education in the context of Industry 4.0: materials of the Int. sci.-practical conf. Ekaterinbourg, pp. 70–73. (In Russ.)
5. Zeer, E. F., 2006. The main semantic provisions of personal-developing education. Education and science, 5 (4), pp. 3–12. (In Russ., abstract in Eng.)
6. The concept of developing digital competencies of HSE students, 2020 [online]. Available at: [https://www.hse.ru/data/2020/07/07/1595396188/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BB%207-%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F%20%D0%A6%D0%9A-22.06%20\(1\).pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/07/1595396188/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BB%207-%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F%20%D0%A6%D0%9A-22.06%20(1).pdf) (accessed 11.08.2021). (In Russ.)
7. Livshits, Yu. A., 2014. End-to-end formation of socio-cultural competence of university students. Vector of Science TSU, 1, pp. 239–242. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Mikryukov, A. A., 2020. Actual issues of formation of professional competencies in the field of end-to-end digital technologies (neurotechnology). Innovations and investments, 11, pp. 120–125. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Shklyaruk, M. S., ed., 2020. The model of competencies of the digital transformation team in the public administration system. Moscow, 43 p. (In Russ.)
10. Myakinina, S. B., 2019. Cross-cutting competencies of Finnish education: Finnish experience, Russian realities, comparative analysis. School of the Future, 3, pp. 72–87. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Novikov, A. M., Novikov, D. A., 2007. Methodology. Moscow, 668 p. (In Russ.)
12. On education in the Russian Federation: FZ-273 of 29.12.2012 [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 18.08.2021). (In Russ.)
13. Popov, A. A., Proskurovskaya, I. D., Rozhkova, E. S., 2007. Setting cross-cutting competencies of the population as a positioning strategy in the social policy of Russia. Bulletin of the Tomsk State University, 303, pp. 32–34. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Rudic, V. F., 2015. The problem of maintenance of cross-cutting competencies in the subjects of the Department. Science almanac, 10-2, pp. 377–380. (In Russ.)
15. End-to-end data analytics [online]. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0 (accessed 12.08.2021). (In Russ.)
16. End-to-end: Wiktionary [online]. Available at: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%BE%D0%B9> (accessed 10.08.2021). (In Russ.)
17. Khaludorova, L. E., 2019. Socio-cultural orientation of the ecologization of the content of additional professional education of teachers in the interests of sustainable development of the region. Dr. Sci. (Pedag.). Ulan-Ude, 36 p. (In Russ.)
18. Tsertseil, Yu. S., 2011. Development of the corporate management system at industrial enterprises. Cand. Sci. Econom. Kazan, 172 p. (In Russ.)
19. Shirokolobova, A. G., Larionova, Yu. S., 2021. Changing the paradigm of education

when introducing E-learning technologies into the educational process in higher school. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, vol. 6, no. 3, pp. 357–362. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Shchedrovitsky, G. P., 1995. *Selected works*. Moscow, 800 p. (In Russ.)

21. Ala-Mutka, K., 2011. *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Seville: JRC-IPTS [online].

Available at: https://www.researchgate.net/publication/340375234_Mapping_Digital_Competence_Towards_a_Conceptual_Understanding (accessed 25.08.2021). (In Eng.)

22. *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://ifap.ru/library/book522.pdf> (accessed 25.08.2021). (In Eng.)

Submitted 11.07.2021

Для цитирования: *Панасюк В. П., Ачкасова О. Г.* Сквозные цифровые компетенции студента как новое понятие профессиональной педагогики // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 5. – С. 114–122.

КУДА УПАЛО НЬЮТОНОВО ЯБЛОКО...

Рецензия на книгу: Перед лицом своих товарищей...: сборник / сост. и ред.: Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М., 2021. – 296 с.

Аннотация. Рецензия на книгу «Перед лицом своих товарищей», в которой исследуются и описываются документы, воспоминания, аналитические статьи по истории детского движения, пионерской организации с момента ее возникновения до современного состояния детского движения. Более 50 ученых, вожатых, членов Ассоциации детского движения своими размышлениями, научными исследованиями и рекомендациями представлены в этом сборнике. Издание рекомендовано работникам молодежной сферы, учителям, преподавателям высших и средних образовательных учреждений, ведущих подготовку кадров организаторов детского движения.

Ключевые слова: история детского движения, пионеры, вожатые, работа по организации общественной активности подростков.

Вспоминается сюжет, знакомый нам с детства, как ребенок повлияд на яркое оформление и объяснение одного из величайших открытий человечества – Закона всемирного тяготения. Сказку о яблоке, падающем к нему на голову, И. Ньютон сочинил для девочки, своей племянницы Катерины Кондуит, чтобы популярно изложить ей суть закона о всемирном тяготении. С тех пор ученые, учителя, родители продолжают, говоря современным языком, социализировать детей, включая их во взрослую жизнь своими рассказами, своими новациями в искусстве педагогики, в практике своей деятельности.

Почему такое пристальное внимание уделяется детям, детским объединениям как социокультурному феномену? Приближается 100-летие со дня провозглашения Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина – 19 мая 1922 г. Более 25 миллионов детей СССР одновременно были в ее составе в пик ее развития. Предполагаем, что будет много публикаций различного качества, разных жанров и оценочных суждений этого уникального явления в мировой культуре. И одной из первых книг материалов стал сборник очерков, документов, воспоминаний «Перед лицом

своих товарищей...», составителями и редакторами которого выступили Т. В. Трухачева и А. Г. Кирпичник.

Становлением относительно самостоятельного детского движения, с опорой на энергию самодетельности, социальную активность детей отмечился конец XIX в. Гениальное изобретение в практике воспитания сделали не педагоги, а военный Р. Баден-Пауэлл, писатели Э. Сетон-Томпсон, Р. Киплинг, российский скульптор Иннокентий Жуков (разработав и совершенствовав воспитательную систему скаутинг в России). После победы Октябрьской социалистической революции в России новая власть, в соответствии с новой идеологией, попыталась создать оригинальную систему коммунистического воспитания детей и подростков. Опираясь на эти идеи и опыт, при содействии заместителя Наркомпроса Н. К. Крупской, 19 мая 1922 г. II конференция комсомола проголосовала единогласно по предложению скаутмастера, секретаря ЦК РКСМ О. Тарханова – за резолюцию о работе комсомола с детьми с использованием реорганизованного скаутинга: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция пору-

чает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нём реорганизованной системы „скаутинг“. Учитывая опыт Московской организации, Конференция постановляет распространить этот опыт на тех же основаниях на другие организации РКСМ под руководством ЦК». 7 человек, в том числе 5 скаутмастеров, а также А. В. Луначарский, Н. К. Крупская от Наркомпроса составили первое Бюро, руководящий орган пионерии. Этот факт, как и эта дата стали считаться днем рождения пионерской организации. Позднее появились торжественное обещание, законы и обычаи пионеров, в том числе и те, которые приведены в заголовке книги.

Авторами этого коллективного сборника (50 человек) стали исследователи – историки, философы, педагоги, психологи, социологи, – журналисты, занимающиеся проблемой детства, детских общественных объединений, повзрослевшие пионеры, члены пионерской организации. Книга включает в себя пролог, эпилог и 9 частей, отражающих сущностные этапы пионерского движения, хотя и составленные не по хронологическому принципу, но раскрывающие смысловую связь с эпохой, особенностями того или иного исторического этапа развития страны и общества. Тем самым подтверждая, что не столько педагогическое, а общественное, социокультурное является важнейшим в определении задач и путей в развитии пионерского движения. Из этого следует вывод о перспективах современного развития детского движения, которое в условиях постсоветского развития России не может быть восстановлено в формате пионерской организации в том виде и в том масштабе, в котором она существовала в советское время. Это подтверждает и практика: пионерская организация сегодня существует и как самостоятельная организация, ее традиции и идеи присутствуют в деятельности российского движения школьников

и в воспитательной работе школы.

В сборнике представлен раздел – перечень публикаций по основным проблемам, а в самом тексте сборника мы находим ссылки и упоминания на работы ученых различных регионов России и других стран: Санкт-Петербург (К. Д. Радина, Е. В. Титова), Москва (Л. В. Алиева, М. Р. Мирошкина, М. В. Богуславский, Е. Е. Чепурных, О. В. Решетников, Е. Б. Штейнберг, Т. В. Трухачева), Челябинск (Р. М. Литвак), Ростов-на-Дону (Е. Н. Сорочинская), Ижевск (Э. А. Мальцева), Минск (В. Г. Литвинович), Алма-Ата (Е. А. Дмитриенко), Кострома (Н. Ф. Басов, В. А. Кудинов, Н. М. Рассадин, А. Г. Кирпичник) и др. Исследовательские материалы и работы указанных авторов могут стать предметом современных и перспективных исследований проблем совершенствования детского движения.

В рецензируемой книге представлены точки зрения на происходящее в детском движении и пионерской организации ее первых лиц – Председателей центрального советов Всесоюзной пионерской организации разных лет – Р. А. Курбатовой, Л. К. Балясной, Т. А. Куценко, Л. И. Шведовой, И. Н. Никитина, Е. Е. Чепурных. Ценность приведенных суждений, которые могут быть использованы как источники для дальнейших исследований, в анализе происходивших перемен в деятельности пионерской организации на каждом этапе развития страны.

Опубликованные материалы обоснованы научными выкладками, подтверждены научной теорией, которая была сформирована под влиянием практики деятельности пионерской организации и других общественных объединений детей, подростков. Это позволяет надеяться, что изложенные в сборнике научные рекомендации могут стать актуальными в практическом применении и востребованы чиновниками, занимающимися вопросами детского движения

сегодня. Вероятно, что педагоги школ придут к сведению и использованию в работе с детьми идеи и выводы из описываемого опыта пионерской организации.

В книге приведены документы разных лет, оценочные статьи, мнения, ход и результаты научных дискуссий. Этим эта книга и ценна, она нацеливает на размышления, осмысление уроков из исторического опыта. Знакомство с материалами отсылает читателя к мощному пласту научных текстов, подробно излагающих основы взаимоотношения взрослых и детей в общественной подростковой организации, в практике самоуправления в детских формальных и неформальных коллективах, рекомендации по организации коллективного общения детей, коллективного детского творчества, проектной работы. В жизни пионеров ярким событием было пребывание в пионерских лагерях и центрах. Эта форма детского отдыха и взаимодействия вожатого, педагога и ребенка, специфика такого общения также нашла отражение в сборнике, как и специфика взаимоотношений родителей и детей в общественной жизни страны, социокультурном взаимодействии.

Особое место в материале сборника отводится анализу состояния проблем, активированных самим существованием пионерской организации, появившихся по мере развития самой организации и детского движения: поиск сущностных особенностей детского общественного движения, места детской организации в новом обществе и государстве; взаимоотношения с политическими партиями и органами власти; влияние пионерского движения на развитие науки; роль взрослых; формирование системы подготовки кадров для детского движения и, конечно, проблема взаимодействия школы и пионерской организации, общественного объединения детей и государственной системы образования.

Оригинальность рецензируемого сборника в том, что в нем опубликованы выдержки из научных исследований разных

лет, следовательно, отражающих каждый раз переживаемое историческое время, в котором действовала пионерская организация, что представляет поступательное, противоречивое развитие разных наук о подростках, включенных в общественное объединение. Так, если в 1920-е гг. перед пионерской организацией ставилась задача «завоевать школу», то в 1930–1940-х гг. утверждалось представление о необходимом участии учителей для обеспечения эффективности деятельности пионеров. В 1970-е гг. в фокус научного внимания попадают вопросы, связанные с обоснованием внутренней потребности детей в объединении и совместной работе. В работах А. Г. Кирпичника 1980–1990-х гг. последовательно аргументируется тезис о социально-психологической предрасположенности детской среды к участию в социальном движении. Истоки детского общественного движения, по мнению исследователя, – в стремлении направлять детскую «энергию» на утверждение своей общественной полезности, на доказательство равной с взрослой значимостью «я», для реализации которой оказывается недостаточным мир прежних отношений в семье и школьном классе. Обращенная на утверждение своей значимости в обществе активность ребенка, объединяемая с такой же активностью других детей – есть сущностное выражение детского общественного движения (с. 26).

Есть еще одна особенность сборника: он демонстрирует разносторонность и разноплановость самих исследователей, представителей различных наук об обществе: социологов, историков, психологов, педагогов, каждый из которых в рамках своего предмета собственными методами способствует формированию общей методологии и обогащенному пониманию многогранного изучаемого явления – пионерской организации.

Фундаментальную основательность рецензируемому сборнику придадут публика-

ции исторических документов разных лет, в которых зафиксированы происходящие в организации изменения: тексты Торжественного обещания пионера, Законов и Разрядов пионеров, Ступеней роста, Положений о тимуровской работе, о принятии в пионерскую организацию, форме, ритуалов, о старшем пионерском вожатом, Советах пионерской организации, развитии пионерской печати, передач радио, телевидения.

Особое место в сборнике занимают материалы, касающиеся изменений пионерской организации в период распада СССР. Как пишет Е. Е. Чепурных, доктор педагогических наук, Председатель Центрального Совета пионерской организации, ускорителем всех обновленческих процессов во Всесоюзной пионерской организации стала Всесоюзная конференция пионерских работников в марте 1990 г. Собрались более 500 делегатов со всех концов страны, и даже из тех республик, которые к этому времени все более замыкались в своих проблемах и границах. Дискуссионные площадки и пленарные заседания конференции выработали модель обновленной пионерской организации. Главное в этой модели: пионерская организация берет курс на самостоятельность, независимость, федеративное устройство и добровольное членство, на уважение и создание условий для развития личности пионера. Важным было решение об изменении ее статуса: из общественно-политического на общественный. Конференция высказалась за официальное членство взрослых в ВПО. 25 сентября – 1 октября 1990 г. во Всесоюзном пионерском лагере «Артек» собрался X Всесоюзный слет пионеров. В нем участвовали 3253 делегата, в том числе 373 взрослых. Слет стал не только первым, по сути, реализующим функцию высшего органа самоуправления организации, не только опытом организации взаимодействия детей и взрослых как равноправных участников в принятии важнейших

решений, но и слетом, завершившим деятельность детской самостоятельной организации под названием «Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина». X слет принял решение о преобразовании единой пионерской организации в Союз пионерских организаций (Федерацию детских организаций) СССР. При этом объявлялось, что СПО (ФДО) СССР является правопреемником ВПО имени В. И. Ленина. Слет принял Устав, определив СПО (ФДО) СССР как добровольную, самостоятельную, самоуправляемую общественную многонациональную организацию детей, подростков и взрослых, ориентированную на идеалы гуманного и демократического общества. Изменилась и цель организации – помочь каждому пионеру познавать и улучшать окружающий мир, вырасти достойным гражданином своего Отечества. После запрета КПСС, провозглашенного в сентябре 1991 г., прошел чрезвычайный съезд ВЛКСМ, на котором было объявлено, что историческая роль ВЛКСМ исчерпана, комсомольская организация была распущена, также прекратила свое существование, как руководимая ВЛКСМ, и Всесоюзная пионерская организация.

В сборнике отмечен переход в оценке пионерии как сугубо педагогического явления к оценке его как социокультурного феномена. Недостаточно изучать педагогику детского движения, надо увязывать ее с практикой современной жизни. На это обращает внимание член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук М. В. Богуславский. История не только самоценна, она представляет собой мощный инструмент для предвидения. Сначала мысленного, а затем и реального простраивания будущего на основе анализа логики развития, присущих детскому движению закономерностей, проявляющихся в устойчивых тенденциях. Вместе с тем надо постоянно отдавать себе отчет в сущностной специфике переживаемого нами переходного периода (с. 167). Кандидат педагогических

наук А. В. Малиновский тоже считает, что не только изменения в педагогике, но и вся совокупность экономических, социальных, правовых, культурных изменений сформировала потребность определиться с подходом к характеру и взаимодействию с детьми и молодежью как частью будущего страны (с. 233).

Таким образом, богатая и разнообразная отечественная история детского движения XX в. создаёт в своих лучших образцах надёжную основу для становления и развёртывания новой российской детской национально-государственной орга-

низации.

Этот сборник настолько многогранен и наполнен богатством современных идей о детском движении, что зримо утверждает влияние пионерской организации на дальнейшее развитие детско-юношеского движения. Он даст толчок к написанию других трудов по анализу деятельности современного детского движения, яркого описания опыта пионерской организации не только как педагогического, но и социокультурного феномена, простого рассказа о сложном, как это было сочинено Ньютоном с использованием примера падающего яблока.

Кудинов Владимир Андреевич,

*доктор исторических наук, профессор,
Костромской государственный университет,
vkudinov@mail.ru, Кострома*

Чистяков Александр Александрович,

*Костромской государственный университет,
aaa666333@list.ru, Кострома*

Для цитирования: *Кудинов В. А., Чистяков А. А. Куда упало Ньютоново яблоко... // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 123–127.*

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями 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 (не менее 20-и источников). Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

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 Суг, 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 редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;

- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

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. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. 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.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. Майерс Д. Дж. Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. –

26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. Парпалк Р. Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 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

5/2021

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции и издательства: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nsru.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 12,0. Уч.-изд. л. 11,7.

Подписан в печать: 09.11.2021 г. Тираж 600 экз. Заказ № 101.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28