

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

1/2022

**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 междоуниверситетский 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. Alexandrova, 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, Yerevan (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. Склярва, 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
«Урал-Пресс Округ» 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», 2022

© Сибирский педагогический журнал, 2022

I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Psedag.), 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 on 20.11.2003
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013
PI №ФС77-76346 on 19.07.2019

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory
“Ural-Press Okrug” 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”, 2022

© Siberian Pedagogical Journal, 2022

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Андриенко Е. В.** Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических проблем воспитания и обучения..... 7
- Каменев Р. В., Ступина Е. Е., Ступин А. А., Классов А. Б., Сартаков И. В.** Разработка модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников..... 19
- Лаврентьева З. И.** Педагогические основы создания цифрового сервиса для будущих замещающих родителей..... 33
- Пивченко В. П., Шабанов А. Г.** Свободо-способность как интегральная педагогическая ценность в педагогическом наследии О. С. Газмана..... 44
- Уразикова Ю. В.** Традиционные подходы к организации самостоятельной работы обучающихся..... 55

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Голубчикова М. Г.** Педагогический поступок как средство проявления и становления нравственно-ценностной самостоятельности будущих педагогов..... 65
- Иванова Н. Н.** Интеграция онлайн-обучения английскому языку в систему вузовского образования..... 77
- Гриневецкая Т. Н., Ньюфтин Е. В.** Мета-проект как цифровое средство индивидуального проектирования в профессиональном образовании..... 87
- Токтарова В. И., Пашкова Ю. А.** Предиктивная аналитика в цифровом образовании: анализ и оценка успешности обучения студентов 97
- Широких С. В.** Организационно-педагогические условия формирования правоприменительной компетентности будущих юристов..... 107

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Andrienko E. V.** Digitalization of Education in the Context of Solving Psychological and Pedagogical Problems of Education and Training..... 7
- Kamenev R. V., Stupina E. E., Stupin A. A., Klassov A. B., Sartakov I. V.** Development of a Model for Increasing the Level of Skilled Digital Technologies in the Conditions of Personalization of Educational Trajectories of Pupils..... 19
- Lavrentieva Z. I.** Pedagogical Basis for Creating a Digital Service for Future Foster Parents..... 33
- Pivchenko V. P., Shabanov A. G.** Freedom of Capacity as an Integral Pedagogical Value in the Pedagogical Heritage of O. S. Gazman ... 44
- Urazikova Yu. V.** Traditional Approaches to the Organization of Independent Work of Students 55

PROFESSIONAL TRAINING

- Golubchikova M. G.** Pedagogical Act as a Means of Manifestation and Formation of Moral and Value Independence of Future Teachers..... 65
- Ivanova N. N.** Integrating Online Teaching English into the System of Higher Education 77
- Grinevetskaya T. N., Nyuftin E. V.** Meta-project as a Digital Means of Individual Design in Professional Education..... 87
- Toktarova V. I., Pashkova Y. A.** Predictive Analytics in Digital Education: Analysis and Evaluation of Students' Learning Success 97
- Shirokikh S. V.** Organizational and Pedagogical Conditions for Forming the Law Enforcement Competence of Future Lawyers..... 107

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Бочкарева Т. А., Крючков В. П., Рудзинская Т. Ф. Механизмы анализа учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов в систему вузовского образования..... 116

НАУЧНЫЙ ОБЗОР

Скрябина Д. Ю., Захарышева М. А. Инклюзивное образование в современной России: риски, проблемы, решения (обзор периодической печати за 2021 год)..... 127

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Добрынина Т. Н., Жуйкова Л. П. Опыт организации мероприятий ИФМИТО в условиях дистанционного обучения..... 138

Катенева И. Г. Формирование медиаграмотности и медиакомпетентности студентов педагогических вузов в рамках городских медиаобразовательных проектов (на примере проекта «Медиасреда» Новосибирского государственного педагогического университета)..... 148

НАШИ ЮБИЛЕИ

К столетию Викторины Евгеньевны Левушкиной..... 160

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Bochkareva T. A., Kryuchkov V. P., Rudzinskaya T. F. Mechanisms for Analysis of Educational and Professional Motivation of Speech Therapists Students 116

SCIENTIFIC REVIEW

Scryabina D. Yu., Zakharishcheva M. A. Inclusive Education in Modern Russia: Risks, Problems, Solutions (Review of the Periodical Press for 2021)..... 127

FROM A PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Dobrynina T. N., Zhuikova L. P. Experience in Organizing IPMITE events in the Conditions of Distance Learning 138

Kateneva I. G. Formation of Media Literacy and Media Competence of Students of Pedagogical Universities in Urban Media Education Projects (on the Example of the “Media Environment” Project of Novosibirsk State Pedagogical University) 148

OUR ANNIVERSARIES

To the Centenary of the Viktorina Evgenievna Levushkina 160

Научная статья

УДК 37.0+004.9+159.9

DOI: 10.15293/1813-4718.2201.01

Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических проблем воспитания и обучения

Андриенко Елена Васильевна

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые актуальные проблемы социализации, обучения и воспитания детей с учетом фактора цифровизации образования. Автор анализирует психолого-педагогические аспекты развития и социализации обучающихся в контексте доминирования «виртуальной реальности», а также вопросы цифровой трансформации образования. Рассматриваются противоречивые оценки цифровизации в сравнительно-сопоставительном аспекте, позитивные и негативные аспекты её влияния на воспитание и обучение.

Цель статьи – проанализировать актуальные психолого-педагогические проблемы в сложных условиях стремительно развивающейся цифровизации образования, выявить особенности информационных и коммуникативных процессов с учетом необходимости решения задач воспитания и обучения.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на сравнительно-сопоставительном анализе российских и зарубежных научных подходов к изучению цифровизации в контексте её влияния на образование и психолого-педагогические процессы, связанные с социализацией, воспитанием, обучением и развитием личности. Используется социокультурный методологический подход при изучении влияния цифровизации на образование.

Результаты исследования, обсуждение. Сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных источников по выявлению проблем обучения, воспитания и развития личности в условиях цифровизации образования показал наиболее значимые сферы развития, определяющие актуальные психолого-педагогические направления деятельности. Выделяются две основные сферы развития личности в современных образовательных условиях: информационная сфера и коммуникативная сфера. Информационная сфера обуславливается цифровой социализацией в интернете и цифровой трансформацией образования. Коммуникативная сфера ориентируется на общение, формирующее новые характеристики и качества взаимодействия субъектов образования с учетом его неизбежной цифровизации. Определяется специфика трансформации общения в условиях цифровизации. Особенности трансформации взаимодействия в дистанционном образовании отражают общие изменения, связанные с редукцией/упрощением общения: перенос новых форм общения из социальных сетей в реальную практику коммуникации.

Меняющийся информационно-коммуникативный аспект современного образования, который детерминирует разработку новых подходов, методов, форм и средств обучения, определяет специфику межличностного взаимодействия с учетом уже произошедшей трансформации словесной культуры под влиянием интернета и виртуальной социализации детей и молодежи, является одним из важнейших объектов исследования в психолого-педагогической практике.

Заключение. Перспективы полученных аналитических данных связаны с решением проблемы эффективной психолого-педагогической коммуникации в дистанционном обучении. Для педагогов и психологов, работающих в условиях цифровизации образования, необходимо учитывать социально-психологический и лингвистический эффект редукции/упрощения общения, который сказывается на смысловых аспектах передачи информации и выработки смыслов при обучении.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая образовательная среда, образование, обучение, воспитание, развитие личности, социализация, трансформация общения, социальные сети, дистанционное обучение

Для цитирования: Андриенко Е. В. Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических проблем воспитания и обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 7–18. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.01>

Финансирование: На основании государственного задания № 073-00072-2101 по проекту «Организация международного форума “Высокие технологии, искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании”».

Scientific article

Digitalization of Education in the Context of Solving Psychological and Pedagogical Problems of Education and Training

Elena V. Andrienko

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses some current problems of socialization, education and upbringing of children, taking into account the factor of digitalization of education. The author analyzes the psychological and pedagogical aspects of the development and socialization of students in the context of the dominance of “virtual reality”, as well as issues of digital transformation of education. Contradictory assessments of digitalization in a comparative aspect, positive and negative aspects of its impact on education and training are considered.

The purpose of the article is to analyze current psychological and pedagogical problems in the difficult conditions of rapidly developing digitalization of education, to identify the features of information and communication processes, taking into account the need to solve the problems of education and training.

Methodology and methods of research. The research methodology is based on a comparative analysis of Russian and foreign scientific approaches to the study of digitalization in the context of its impact on education and psychological and pedagogical processes related to socialization, upbringing, training and personal development. A socio-cultural methodological approach is used to study the impact of digitalization on education.

Research results, discussion. A comparative analysis of domestic and foreign sources to identify the problems of education, upbringing and personal development in the context of digitalization of education has shown the most significant areas of development that determine the current psychological and pedagogical areas of activity. There are two main areas of personal development in modern educational conditions: information sphere and communication sphere. The information sphere is conditioned by digital socialization on the Internet and digital transformation of education. The communicative sphere focuses on communication, which forms new characteristics and qualities of interaction between subjects of education, taking into account its inevitable digitalization. The specifics of the transformation of communication in the conditions of digitalization are determined. The peculiarities of the transformation of interaction in distance education

reflect the general changes associated with the reduction/simplification of communication: the transfer of new forms of communication from social networks to real communication practice.

The changing information and communication aspect of modern education, which determines the development of new approaches, methods, forms and means of teaching, determines the specifics of interpersonal interaction, taking into account the transformation of verbal culture that has already taken place under the influence of the Internet and virtual socialization of children and youth, is one of the most important objects of research in psychological and pedagogical practice.

Conclusion. The prospects of the obtained analytical data are related to solving the problem of effective psychological and pedagogical communication in distance learning. For teachers and psychologists working in the conditions of digitalization of education, it is necessary to take into account the socio-psychological and linguistic effect of reduction/simplification of communication, which affects the semantic aspects of information transmission and the development of meanings in teaching.

Keywords: digitalization of education, digital educational environment, education, training, upbringing, personality development, socialization, transformation of communication, social networks, distance learning

For citation: Andrienko, E. V., 2022. Digitalization of Education in the Context of Solving Psychological and Pedagogical Problems of Education and Training. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 7–18. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.01>

Funding: Based on the state task No. 073-00072-21-01 under the project “Organization of the international forum “High technologies, artificial intelligence and robotic systems in education””.

Введение, постановка проблемы.

Цифровизация как внедрение цифровых технологий во все сферы жизни весьма актуальна для современного образования, тем более в условиях пандемии COVID-19, сопровождающейся повсеместным и стремительным расширением дистанционного обучения. При этом важно понимать риски технологических инноваций в образовании для разработки новых форм и методов обучения с учетом необходимости качественного программного обеспечения процесса, внедрения информационных технологий и онлайн-обучения [6]. Кроме того, значительные изменения, которые произошли в социокультуре под влиянием технологических модернизаций, связанных с тенденцией цифровизации в мировом масштабе, обострили вопросы межличностной коммуникации, являющиеся общими для многих стран. Сравнительно-сопоставительный анализ образовательных систем включает сегодня понятие «цифрового неравенства» (digital divide), определяющего неравномерность цифровизации и пользо-

вания интернетом [19].

Цель статьи – проанализировать актуальные психолого-педагогические проблемы в сложных условиях стремительно развивающейся цифровизации образования, выявить особенности информационных и коммуникативных процессов с учетом необходимости решения задач воспитания и обучения.

Обзор научной литературы по проблеме. Актуальные вопросы цифровизации образования в контексте решения психолого-педагогических проблем изучались по различным направлениям, среди которых можно выделить: анализ изменения социокультуры общества под влиянием технологических модернизаций; поиск путей преодоления рисков стремительных темпов инноваций; характеристику роли, значения и перспектив внедрения информационных технологий и дистанционного образования; исследование проблем цифровизации, определяющих особенности личностного развития и коммуникативной сферы обучающихся в системе современного образования.

Еще с прошлого века в философии, социологии, психологии и педагогике Э. Тоффлером (2010), Д. И. Фельдштейном (2010), N. Howe, W. Strauss (1991), N. Postman (2005) активно изучались изменения социокультуры общества под влиянием технологических инноваций, которые в значительной степени обусловили новую проблематику воспитания и обучения в связи с трансформацией детства и усложнением отношений между поколениями [7; 9; 12; 15; 16].

В современной науке P. Newman (2017), M. Hutson (2018), F. Pedro (2006), F. Fukuyama, B. Richman, A. Goel (2020), D. Wilson (2003) рассматривают риски технологических инноваций в связи с распространением информационных потоков и их влияния на детей и молодых людей с учетом изменения восприятия и редукции смыслов как возможного управляемого процесса, негативно сказывающегося на социальном оптимизме и провоцирующего социальные конфликты [13; 14; 18; 19; 20].

Педагогические и психологические исследования цифровизации образования Б. Е. Стариченко (2020), А. А. Строкова (2020), А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина, Э. Гейбла (2019) акцентировали её особенности, специфику, перспективы, достоинства и недостатки в сравнительно-сопоставительном аспекте как феномена, реализуемого в большинстве стран мира [5; 6; 8]. Изменения в образовании, связанные с развитием и совершенствованием дистанционных технологий, а также их структуру и специфику в контексте реализации принципа индивидуализации описывали P. Andersson, L.-G. Mattsson (2021), D. Newman (2017), P. C. Candy (1991), D. N. Wilson (2003) [10; 13; 14; 19].

Что касается влияния цифровизации на развитие личности (в том числе в детском возрасте), оно изучалось В. В. Катерминой, Т. О. Илмаз-Леденевой (2019), М. С. Рыжковым (2010), Д. И. Фелдштейном (2012)

с учетом воздействия процесса вовлеченности в виртуальное пространство интернета с активным обсуждением в современном научном образовательном дискурсе, прежде всего в направлении анализа деформации личностного развития и коммуникативной сферы в связи с неконтролируемым потреблением информации через социальные сети [1; 4; 9]. При этом в России появились издания [2], характеризующие новую коммуникацию, обусловленную переносом языка интернета в реальную жизнедеятельность человека.

В целом большинство исследований выделяли достоинства и недостатки цифровизации, которые обуславливают не только изменения современного образования, но также специфику развития личности.

Методология и методы исследования.

Методология исследования базируется на сравнительно-сопоставительном анализе российских и зарубежных научных подходов к изучению цифровизации в контексте её влияния на образование и психолого-педагогические процессы, связанные с социализацией, воспитанием, обучением и развитием личности. Используется социокультурный методологический подход при изучении влияния цифровизации на образование.

Результаты исследования, обсуждение.

Цифровизация эффективна для ускорения темпов передачи любой информации, развития новых культурных информационных инструментов, являющихся удобными в образовательном процессе. Они обладают *гибкостью*, обеспечивая возможности использования в любое время и в любом месте; *воспроизводимостью*, связанной с неограниченным потенциалом дублирования и копирования материалов; *изменчивостью*, обусловленной преимуществами быстрого обновления, уточнения, углубления или расширения контента; *избирательностью*, определяющейся диапазоном широкого поиска, а также *индивидуализацией*,

позволяющей каждому обучающемуся работать индивидуально с учетом собственных темпов деятельности и спецификой индивидуально-личностного стиля.

Цифровые трансформации современного образования дают новые возможности обучения, которые должны способствовать повышению его качества. Выделяют шесть основных тенденций такой трансформации в образовательном учреждении: дополненную реальность, классный набор устройств, обновленные учебные пространства, искусственный интеллект, индивидуальное обучение, геймификацию [13].

Дополненная (виртуальная, смешанная) реальность связана с применением уникальных приложений, позволяющих переносить обучающихся визуально, аудиально, а порой и кинестетически в любое информационное пространство, облегчая реализацию дидактического принципа наглядности и главного психологического условия успешного обучения – полисенсорности восприятия.

Классный набор устройств стимулирует каждого обучающегося к работе с уникальными образовательными программами, расширяя индивидуальные цифровые возможности. *Обновленные учебные пространства* определяют реальные перспективы совершать виртуальные экскурсии, создавать медиа и применять их для своей конкретной учебной цели. Новые учебные пространства в кампусе можно эффективно использовать и для внеурочной, например, воспитательной работы. Так, коворкинг-аудитории очень удобны для дискуссий, бесед, консультаций, тренингов, реализации игровых технологий и целенаправленной организации развивающего досуга.

Искусственный интеллект позволяет создать систему виртуальной консультационной службы для обучающихся, которая может функционировать ежедневно 24 часа в сутки, а применение чат-ботов (виртуальный собеседник) в целях моментального ответа на любой вопрос студента/

ученика, например, о домашних заданиях или оформлении работы позволит быстро решать не только учебные, но и некоторые организационные вопросы.

Индивидуальное обучение способствует развитию большей ответственности обучающегося, поскольку требует меньше прямых инструкций от педагога, а также ориентирует студента на самостоятельный контроль определенных аспектов своего обучения (скорость, темп, достижения, уровень сложности и т. д.). *Геймификация* как использование игры в качестве обучающего инструмента может быть успешно использована в при изучении любой учебной дисциплины, особенно если она отражает реальные жизненные проблемы, связанные с предметной областью и требует от обучающихся применения определенного комплекса навыков [13].

Несмотря на очевидные достоинства цифровизации, результаты некоторых исследований свидетельствуют и о некоторых негативных последствиях в гуманитарном аспекте. Ученые еще с XX в. отмечали *социально-культурные проблемы технократического общества*, которые неизбежно отразятся на подрастающем поколении: дегуманизация общественных отношений; появление человека «массы», утратившего свой творческий и личностный потенциал; неспособность многих представителей молодого поколения обеспечивать дальнейшее развитие цивилизации, оставаясь исключительно на позиции потребителей культурных благ [7]. Увеличивающееся количество *потребителей* культурных благ в отличие от требуемых обществом *созидателей* приводит многих аналитиков к неутешительным выводам относительно перспектив развития личности в условиях цифрового образования. В качестве проблем выделяют: углубление кризиса интеллектуальной культуры людей, их способности к критическому мышлению и творчеству; рост прагматизма и индивидуализма на основе ценностей личного комфорта и эгоистиче-

ского потребления [7].

Остаются нерешенными вопросы развития детей и молодежи, определенные психологами в связи с их чрезмерной увлеченностью цифровыми знаковыми системами и интернетом. Современный ребенок с самого раннего возраста легко взаимодействует в виртуальной реальности и привыкает развлекать себя сам при помощи смартфона. Он получает таким образом огромное количество разнообразной информации, качество которой почти не контролируется родителями и учителями. Новый процесс виртуальной социализации захватил весь мир. В этих условиях происходят изменения в психическом и личностном развитии детей.

Цифровое поколение, или поколение Z, отличается спецификой виртуальной социализации, которая обусловила многие индивидуальные процессы восприятия, переработки и интерпретации информации, а также интеллектуальные функции, связанные с пониманием явлений окружающего мира [12]. Во-первых, избыточность информации негативно влияет на весь мыслительный процесс, а её развлекательный и наглядный характер формирует «клиповое» мышление. Во-вторых, ослабевает память, поскольку доступность и легкость получения информации избавляет от необходимости её запоминать. В-третьих, все более рассеянным становится внимание из-за того, что молодые люди потребляют разнородную информацию, воспринимая не связанные между собой явления.

Поэтому главными перспективами развития цифровизации образования, по мнению ученых (Уваров, Гейбл, Дворецкая, 2019), являются не компьютерные классы и повсеместное подключение к интернету, а *новые результативные педагогические практики, которые успешно реализуются в цифровой образовательной среде* и опираются на использование инновационных технологий, а также непрерывное профессиональное развитие педагогов [8].

Доминирование опосредованного общения при дистанционном взаимодействии негативно влияет на специфику обратной связи и выработку общих смыслов в процессе образования. Преподавателю трудно в таких условиях получить истинное представление о том, насколько ученик увлечен и правильно ли он понимает [10]. Кроме того, опосредованное взаимодействие снижает психолого-педагогические возможности для реализации оптимального режима подкреплений в процессе обучения, что негативно сказывается на учебной мотивации и активности.

Цифровизация, несомненно, способствует индивидуализации и развитию самостоятельности личности при работе с информацией. Сегодня в образовании фиксируется необходимость постоянного увеличения самостоятельной работы обучающихся. Значение самостоятельного обучения в современном мире отмечают большинство исследователей социализации и образования. Так, Broad считает, что такая работа все меньше определяется структурированными учебными материалами и зависимостью от педагога, тьютора или репетитора [11]. Акцентируя самостоятельность, независимость, конкурентоспособность и самодостаточность личности в процессе обучения, исследователи выделяют необходимость такого образования в течение всей жизни [14].

В то же время цифровизация и увеличение доли самостоятельной работы обучающихся пока еще не дают ожидаемых высоких результатов, по крайней мере в системе школьного образования. Анализ практических аспектов реализации цифровых технологий в общем образовании московских школ показал отсутствие каких-либо существенных показателей их эффективности несмотря на то, что именно московское образование выступает в качестве флагамена российской системы обучения [5]. В то же время интенсивное внедрение цифровых технологий и совершенствование цифрового

вой образовательной среды является сегодня необходимым и незаменимым условием реализации всех информационных процедур, без которых не обходится дистанционное образование [5].

Задачи цифровизации образования связаны сегодня прежде всего с технологическим обеспечением и в меньшей степени касаются психолого-педагогических аспектов обучения и воспитания. Специалисты Высшей школы экономики совместно с китайскими коллегами в 2019 г. выделили семь основных задач цифровизации образования, которые они считали актуальными для обеих стран: развитие материальной инфраструктуры; внедрение цифровых программ; совершенствование онлайн-обучения; разработка новых систем управления обучением; становление системы универсальной идентификации обучающихся; создание инновационных моделей учебных заведений на основе дистанционных технологий; повышение цифровых навыков преподавателей в образовательных учреждениях [3].

В связи с цифровой трансформацией образования у педагогов и психологов появляются особые функции, отвечающие требованиям образовательной среды, которая нуждается в профессионалах, обладающих инновационными востребованными компетенциями. Сегодня актуальны: *контент-кураторы* (занимаются подбором образовательного цифрового материала); *тьюторы* (сопровождают индивидуальные образовательные маршруты); *педагогические дизайнеры* (проектируют образовательные онлайн-курсы и системы индивидуальных учебных заданий); *эксперты по формирующему оцениванию* (обеспечивают методологию оценки образовательных результатов учащихся в цифровой среде); *аналитики* (настраивают систему сбора данных о том, как учащиеся взаимодействуют с образовательной программой) и много других специалистов, связанных с реализацией цифровых технологий.

В качестве недостатков образовательной

цифровизации отмечают её чрезмерный административно-управленческий характер внедрения («административно-принудительное насаждение»), слабый содержательный уровень предметной подготовки, который не повысился с введением новых технологий, невысокую подготовленность педагогических кадров к решению актуальных вопросов цифровизации и т. д. Зарубежная педагогика также фиксирует весьма слабую связь между новыми дистанционными образовательными технологиями и эффективностью процесса обучения.

Несмотря на то что большое внимание уделяется искусственному интеллекту в образовании, специалисты акцентируют его активное применение для реализации простых алгоритмических функций, поэтому по-настоящему «прорывных» результатов такого использования пока еще слишком мало [15]. Одновременно исследователи обращают внимание на изменения в социальном поведении представителей поколения Z, которые отличаются двумя основными особенностями: цифровой вовлеченностью и стремлением оттягивать переход во взрослую жизнь, что свидетельствует о проблемах социализации и социализации в цифровом мире [17].

Концептуализация проблем детства в условиях цифровой социализации и образования связана с идеями абсолютизации развлечений, так называемого исчезновения детства и стирания границ между детьми и взрослыми из-за тождественности виртуальной социализации представителей разных поколений [15; 16]. Такое поведение исследователи связывают с новыми возможностями и диктатурой информационного пространства.

Ряд ученых актуализируют проблему стремительно развивающейся зависимости детей и молодежи от информационных потоков, находящихся под контролем технологических гигантов [18]. Рост гигантских интернет-платформ, таких как «Амазон», «Эппл», «Фейсбук», «Гугл» или «Твиттер»

вызывал беспокойство еще до коронавируса, но после его распространения их влияние стало абсолютным и угрожающим, с точки зрения авторов. Образование и повседневная жизнь человека все более переходят в онлайн, в то время как компании все больше контролируют информацию и коммуникацию. Более того, они оказывают дезориентирующее влияние, используя три основных модели дезинформации: во-первых, создавая так называемые информационные пузыри; во-вторых, распространяя фейковую информацию; в-третьих, усиливая одну информацию и ослабляя другую [19].

Таким образом, *информация и коммуникация выступают в качестве двух основных сфер реализации цифровых технологий в современном образовании*, при этом вопросы межличностной коммуникации являются общими для многих стран мира. Одним из важнейших аспектов изучения выступают *новые формы и особенности общения*, которые, появившись впервые в социальных сетях, переходят в непосредственное и повседневное взаимодействие людей. Поскольку данный процесс осуществляется весьма быстро, различные науки, в том числе психология, педагогика, социология, лингвистика и другие акцентируют трансформацию общения в рамках своего предмета изучения.

Исследователи обращают внимание на ряд факторов, негативно влияющих на содержание, форму и смысловые аспекты общения в рамках дискурса как определенного фрагмента текста/речи, отражающего относительно законченную мысль человека по определенному поводу. Здесь выделяется специфическая этика общения коммуникаторов в интернете, связанная с их анонимностью, а значит, отсутствием ответственности за сказанное. *Анонимность пользователей* социальных сетей нередко приводит к грубой форме выражений, нарушению нравственных норм и даже преступным по своему содержанию и смыслу высказываниям, которые допу-

скают некоторые субъекты. При этом часть из них делает это намеренно для того, чтобы эпатировать публику и привлечь к себе внимание. Стремление обратить на себя внимание любым способом проявляется в «погоне за лайками», размещении жестких, шокирующих общественность стримов, намеренном огрублении речи.

Общие принципы написания коммуникативных текстов в интернете связаны с *постмодернистской социокультурой*, характеризующейся фрагментарностью, нелинейностью, спонтанностью, хаотичностью, эмоциональностью, субъективностью и другими особенностями, указывающими на устойчивую тенденцию *редукции общения*. Принцип взаимодействия «здесь и сейчас», когда субъект использует смартфон для моментальной передачи информации, «освобождает» коммуникатора от размышлений по поводу высказанного, акцентируя эмоции, впечатления, и спонтанное отношение.

Широкое распространение получают *девиантные высказывания* в социальных сетях, которые представлены в различных формах: *троллинг* (провокационная тактика отражения информации, рассчитанная на раздражение коммуникаторов); *фейк* (ложная информация); *спам* (избыточное ненужное информирование); *флуд* (размещение информации, не имеющей отношения к обсуждаемому вопросу); *флейм* (разжигание словесной войны между участниками обсуждения) и т. д. Подобные сообщения в интернете изобилуют многообразными средствами экспрессивности, выраженными, например многочисленными вопросительными или восклицательными знаками, многоточиями и т. д.

Эта чрезмерная употребительность знаков препинания для обозначения экспрессивного отношения субъекта общения определяется исследователями как *фасцинативная речевая стратегия*, которая, по мнению ученых, необходима в целях уточнения/понимания образа собеседника в ус-

ловиях опосредованного общения/взаимодействия [4]. При анализе речевой стратегии участников интернет-дискурса на материале русскоязычных и англоязычных чатов лингвисты не обнаружили никаких различий в её проявлении: тенденция устойчивая и единая для всех пользователей [4].

Очевидно, что все эти трансформации негативно влияют на стиль общения и определяют существенные изменения, фиксирующиеся в языкознании. Так, обновленные словари, в частности словарь интернета Кронгауза (2016), отражающий новую терминологию, акцентирует многочисленные лингвистические изменения, появившиеся в XXI в. благодаря стремительному развитию социальных сетей в мировом информационном пространстве [2]. В качестве основной определяют следующую особенность: *смешение стилей устной и письменной речи* (главное – установить контакт, привлечь внимание к своему сообщению). Можно без преувеличения сказать, что сегодня создается новая общепотребительная лексика на основе стихийного формирования специфической сетевой коммуникации в интернете.

Современное интерактивное общение в социальных сетях отличается рядом особенностей, отражающих снижение его содержательного уровня, что связано со стремлением коммуникаторов удовлетворить потребности в неформальной коммуникации и выражении своих эмоций по поводу обсуждаемых явлений. Данное взаимодействие способствует формированию между субъектами явных межличностных связей в режиме непрерывного обмена информацией и впечатлений. Поскольку для общающихся важно мгновенное сиюминутное взаимодействие, тексты сообщений, сочетая в себе специфику письменной и устной речи, как правило, характеризуются небрежностью, ошибками, незаконченностью слов и предложений, а также явной редуциацией грамматических форм и фонетической основы [1]. К сожалению,

многие негативные факторы, которые определяют упрощенные и примитивные формы взаимодействия в интернете, отражаются и в реальном непосредственном общении субъектов, что можно наблюдать в различных социальных ситуациях. Особенно значимой данная проблема является для педагогических работников, поскольку они имеют дело с детьми и молодыми людьми, всесторонне вовлеченными в виртуальную реальность.

Одновременно формируются субкультурные виртуальные социальные группы по различным поводам взаимодействия стихийных коммуникаций. Наиболее часто встречающиеся жанры интернет-коммуникаций, таких как: блог, чат, форум, микроблог, сайт, пост, комментарий и т. д., как правило, в силу своего многообразия не создают устойчивого содержательного контекста, хотя здесь образуются специфические субкультуры общения. Большинство пользователей социальных сетей стремятся к установлению неформальных отношений, что, по мнению психологов, свидетельствует о недостаточности личностного непосредственного общения в реальной жизни.

Психолого-педагогические исследования, нацеленные на анализ личностного развития детей в эпоху цифровизации, отмечают *недоразвитие коммуникативных и других социальных навыков*, редуциацию активно-волевой сферы личности. Акцентируется проблематика детского развития в цифровом мире, выделяются следующие особенности: снижение когнитивного развития; снижение активности и энергичности из-за роста эмоционального дискомфорта; сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры и недоразвития потребностно-мотивационной сферы, воли и произвольности ребенка; снижение уровня детской любознательности и воображения; неразвитость тонкой моторики; слабая социальная компетентность, обеднение общения, развитие чувства незащищенности и др. [9].

В целом отмечая *информационную и коммуникационную сферы развития личности как приоритетные в условиях цифровизации образования*, можно выделить некоторые значимые направления межпредметных исследований, разработка которых будет способствовать определению и решению задач социального и коммуникативного развития личности в процессе обучения, воспитания и социализации: этические аспекты интернет-коммуникации как фактор социального развития личности; влияние постмодернистской социокультуры на смысловое содержание коммуникативных текстов; девиация общения в социальных сетях и её социальные последствия; развитие эмоциональности общения посредством фасциативной речевой стратегии; формирование детских и молодежных субкультурных социальных групп в интернете: позитивные и негативные последствия; влияние интернета на социальное и когнитивное развитие в детском возрасте; особенности обучения в условиях опосредованного взаимодействия при дистанционном обучении.

Заключение. Чрезмерно стремительная цифровизация образования, высокие темпы которой были обусловлены распространением COVID-19, создала определенное напряжение и противоречия в педагогическом процессе многих учебных заведений из-за несформированной готовности субъектов образовательного процесса к неизбежным изменениям.

Новые условия, связанные с внедрением

дистанционных технологий, потребовали от обучающихся высокого уровня сформированности самостоятельного управления своим обучением, большей учебной активности и дисциплинированности. А от педагогических работников – владения дистанционными образовательными технологиями. Не все субъекты образовательного процесса смогли эффективно решить инновационные задачи на первом этапе реализации, однако вынужденная необходимость определила неизбежные изменения на всех уровнях современного образования.

Воспитательные проблемы виртуальной социализации определяются негативным влиянием интернета: на развитие когнитивной сферы детей и молодежи; постепенную, но устойчивую редукцию общения и ослабление смысловых аспектов взаимодействия; упрощение, связанное с переносом новых форм общения, которые, появившись впервые в социальных сетях, переходят в непосредственное и повседневное взаимодействие людей. Поэтому перспективы полученных аналитических данных связаны с решением проблемы эффективной психолого-педагогической коммуникации в дистанционном обучении. Для педагогов и психологов, работающих в условиях цифровизации образования, необходимо учитывать социально-психологический и лингвистический эффект редукции/упрощения общения, который сказывается на смысловых аспектах передачи информации и выработки смыслов при обучении.

Список источников

1. Катермина В. В., Илмаз-Леденева Т. О. Языковая личность в дискурсе социальных сетей // Вестник ЧПГУ им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). – С. 64–70.
2. Кронгауз М. А. Словарь языка интернета. ru / под редакцией М. А. Кронгауза. – М., 2016. – 288 с.
3. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-Китайская конф. исследователей

образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» (Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г.) / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.]; отв. ред. И. В. Дворецкая. – М.: Изд. дом высшей школы экономики, 2019. – 155 с.

4. Рыжков М. С. Речевые стратегии участников синхронного интернет-дискурса: на материале русско- и англоязычных чатов: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Воронеж, 2010. – 18 с.

5. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16–26.
6. Строкос А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020. – Том 8, № 2 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 18.10.2021).
7. Тоффлер Э. Третья волна (Alvin Toffler. The Third Wave, 1980) / пер. с англ. К. Ю. Бурмистрова и др. – М.: АСТ, 2010. – 784 с. – (Philosophy).
8. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин).
9. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // *Universum*: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokulturnyy-i-psihologicheskii-fenomen> (дата обращения: 17.02.2020).
10. Andersson P., Mattsson L.-G. Future digitalization of education after COVID-19. – URL: <https://www.hhs.se/en/research/sweden-through-the-crisis/future-digitalization-of-education-after-covid-19/> (дата обращения: 17.12.2021).
11. Broad J. Interpretations of independent learning in further education // *Journal of Further and Higher Education*. – 2006. – № 2 (30). – P. 119–143.
12. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. – New York: William Morrow & Company, 1991. – URL: <https://archive.org/details/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliamStraussNeilHowe/page/n9/mode/2up> (дата обращения: 03.03.2020).
13. Newman D. Top 6 Digital Transformation Trends In Education. – URL: <https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2017/07/18/top-6-digital-transformation-trends-in-education/?sh=5e0da502a9a> (дата обращения: 21.12.2021).
14. Candy P. C. *Self-direction for Lifelong Learning*. – California: Jossey-Bass, 1991. – 271 p.
15. Postman N. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. – USA: Penguin OSA, 2005. – 184 p.
16. Postman N. *The Disappearance of Childhood*. – N.Y.: Delacorte Press, 1982. – 177 p.
17. Pedró F. *The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. – URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> (дата обращения: 28.02.2020)
18. Fukuyama F., Richman B., Goel A. *How to Save Democracy From Technology*. – URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2020-11-24/fukuyama-how-save-democracy-technology> (дата обращения: 26.11.2020).
19. Wilson D. N. *The Future of Comparative and International Education in a Globalised World // Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms* / ed. by M. Bray. – Dordrecht: Kluwer, 2003. – P. 15–33.

References

1. Katermina, V. V., Ilmaz-Ledeneva, T. O., 2019. Linguistic personality in the discourse of social networks. *Bulletin of the I. Ya. Yakovlev CHPSU*, no. 3 (103), pp. 64–70. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Krongauz, M. A., 2016. *Dictionary of the Internet language*. ru / edited by M. A. Krongauz. Moscow, 288 p. (In Russ.).
3. Uvarov, A. Yu., Wang, S., Ts. Kan, et al.; Dvoretzkaya, I. V., ed., 2019. Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China. II Russian-Chinese Conf. of Education Researchers “Digital transformation of education and artificial intelligence” (Moscow, Russia, September 26–27, 2019). Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 155 p. (In Russ.).
4. Ryzhkov, M. S., 2010. Speech strategies of participants of synchronous Internet discourse: based on the material of Russian- and English-language chats. *Cand. Sci. (Philological)*. Voronezh, 273 p. (In Russ.).
5. Starichenko, B. E., 2020. Digitalization of education: realities and problems. *Pedagogical education in Russia*, no. 4, pp. 16–26 (In Russ.).
6. Strokos, A. A., 2020. Digitalization of education: problems and prospects. *Bulletin of Mininsky University*, vol. 8, no. 2 (31), Available at:

<https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy/viewer> (accessed: 10.18.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

7. Toffler, E., 2010. *The Third Wave*. Moscow: AST Publ., 784 p. (Philosophy). (In Russ.)

8. Uvarov, A. Yu., Gable, E., Dvoretzkaya, I. V., et al., 2019. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 343 p.

9. Feldstein, D. I., 2012. Modern childhood as a socio-cultural and psychological phenomenon // *Universum: Bulletin of the Herzen University*, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokulturnyy-i-psihologicheskii-fenomen> (accessed: 02.17.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

10. Andersson, P., Mattsson, L.-G. Future digitalization of education after COVID-19. Available at: <https://www.hhs.se/en/research/sweden-through-the-crisis/future-digitalization-of-education-after-covid-19/> (accessed: 17.12.2021). (In Eng.)

11. Broad, J., 2006. Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, no. 2 (30), pp. 119–143. (In Eng.)

12. Howe, N., Strauss, W., 1991. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company. Available at: <https://archive.org/details/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliam>

[StraussNeilHowe/page/n9/mode/2up](https://www.strausneilhowe.com/page/n9/mode/2up) (accessed: 03.03.2020). (In Eng.)

13. Newman, D. Top 6 Digital Transformation Trends In Education. Available at: <https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2017/07/18/top-6-digital-transformation-trends-in-education/?sh=5e0da0502a9a> (accessed: 21.12.2021). (In Eng.)

14. Candy, P. C., 1991. *Self-direction for Lifelong Learning*. California: Jossey, Bass, 271 p.

15. Postman, N., 2005. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. USA: Penguin OSA, 184 p. (In Eng.)

16. Postman, N., 1982. *The Disappearance of Childhood*. N. Y.: Delacorte Press, 177 p. (In Eng.)

17. Pedró, F. The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning. OECD-CERI May 2006. Available at: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf> (accessed: 28.02.2020) (In Eng.)

18. Fukuyama, F., Richman, B., Goel, A., 2020. How to Save Democracy From Technology. Available at: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/-11-24/fukuyama-how-save-democracy-technology> (accessed: 26.11.2020). (In Eng.)

19. Wilson, D. N., 2003. *The Future of Comparative and International Education in a Globalised World. Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms* / ed. by M. Bray. Dordrecht: Kluwer, pp. 15–33. (In Eng.)

Информация об авторе

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, eva_andrienrj@rambler.ru, ORCID 0000-0002-8345-4790, Новосибирск

Information about the author

Elena V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.) Prof., Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Physical and Mathematical, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, eva_andrienrj@rambler.ru, ORCID 0000-0002-8345-4790, Novosibirsk

Поступила в редакцию 12.12.2021

Принята редакцией 18.01.2022

Submitted 12.12.2021

Accepted by the editors 18.01.2022

Научная статья
УДК 378+004.9
DOI: 10.15293/1813-4718.2201.02

Разработка модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников

Каменев Роман Владимирович¹, Ступина Елена Евгеньевна¹, Ступин Андрей Анатольевич¹, Классов Александр Борисович¹, Сартаков Игорь Витальевич¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос освоения школьниками сквозных цифровых технологий. Авторы анализируют условия персонализации образовательных траекторий школьников, необходимых для освоения сквозных цифровых технологий. Рассматриваются все элементы модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями: дидактическая цель, содержание обучения, методы и формы организации учебного процесса.

Цель статьи – представить разработанную авторами модель повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников, доказать ее эффективность.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на сравнительно-сопоставительном анализе результатов опытно-экспериментальной работы по внедрению модели в учебно-воспитательный процесс образовательной организации.

Результаты исследования, обсуждение. После внедрения модели в учебно-воспитательный процесс образовательной организации существенно повысился уровень владения школьниками сквозными цифровыми технологиями.

Заключение. Перспективы исследования связаны с решением проблемы повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников.

Педагогам школ, центров дополнительного образования, работающим в цифровой образовательной среде, необходимо учитывать специальные условия и принципы для повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая образовательная среда, образование, обучение, воспитание, развитие личности, сквозные цифровые технологии, образовательные траектории, Moodle

Для цитирования: Каменев Р. В., Ступина Е. Е., Ступин А. А., Классов А. Б., Сартаков И. В. Разработка модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 19–32. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.02>

Финансирование: На основании государственного задания № 073-00072-2101 по проекту «Организация международного форума “Высокие технологии, искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании”».

Development of a Model for Increasing the Level of Skilled Digital Technologies in the Conditions of Personalization of Educational Trajectories of Pupils

Roman V. Kamenev¹, Elena E. Stupina¹, Andrey A. Stupin¹, Alexandr B. Klassov¹, Igor V. Sartakov¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the issue of mastering end-to-end digital technologies by schoolchildren. The authors analyze the conditions for personalizing the educational trajectories of schoolchildren, which are necessary for mastering end-to-end digital technologies. All elements of the model for increasing the level of proficiency in end-to-end digital technologies are considered: the didactic goal, the content of training, methods and forms of organizing the educational process.

The purpose of the article is to present the model developed by the authors for increasing the level of proficiency in end-to-end digital technologies in the context of personalizing the educational trajectories of schoolchildren, to prove its effectiveness.

Research methodology and methods. The research methodology is based on a comparative and comparative analysis of the results of experimental work on the implementation of the model in the educational process of an educational organization.

Research results, discussion. Comparative analysis of the results of experimental work on the implementation of the model in the educational process of an educational organization showed a significant increase in the level of proficiency in end-to-end digital technologies after the introduction of the model into the educational process of an educational organization.

Conclusion. The prospects of the obtained presented data are associated with solving the problem of increasing the level of proficiency in end-to-end digital technologies in the context of personalizing the educational trajectories of schoolchildren. For teachers of schools, centers of additional education working in a digital educational environment, it is necessary to take into account in their work special conditions and principles to increase the level of proficiency in end-to-end digital technologies.

Keywords: digitalization of education, digital educational environment, education, training, upbringing, personality development, end-to-end digital technologies, educational trajectories, Moodle

For citation: Kamenev, R. V., Stupina, E. E., Stupin, A. A., Klassov, A. B., Sartakov, I. V. Development of a Model for Increasing the Level of Skilled digital Technologies in the Conditions of Personalization of Educational Trajectories of Pupils. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 19–32. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.02>

Funding: Based on the state task No. 073-00072-21-01 under the project “Organization of the international forum “High technologies, artificial intelligence and robotic systems in education”.

Введение, постановка проблемы. Существенная роль в освоении сквозных цифровых технологий сегодня отводится общеобразовательной школе, где от качества образования зависит успешное формирование цифровой культуры личности

на всех последующих этапах обучения. В связи с этим возникает необходимость уже со школьного возраста знакомить обучающихся со сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий, формировать

первоначальные цифровые знания, умения и навыки, психологическую готовность и нравственную устойчивость к возможным трудностям, связанным с освоением новых технологий, конкуренцией, сменой работы и профессии.

Для повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий необходимо соблюдение принципов:

- вовлечение учащихся в деятельность, связанную с цифровыми технологиями;
- стимулирование учащихся в свободном выборе вариантов поведения в цифровой среде;
- включение учащихся в совместную оценочно-рефлексивную деятельность.

Для изучения процесса повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий, выявления его основных элементов и сторон, основываясь на Госзадании № 073-00072-21-01 по проекту «Организация международного форума “Высокие технологии, искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании”», мы использовали метод моделирования, представляющий собой исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, прогнозирования их развития, управления ими [2].

Цель статьи – представить разработанную модель повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников, доказать ее эффективность.

Обзор научной литературы по проблеме. Чтобы изучить процесс повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями школьников, выявить его основные элементы и стороны, мы использовали метод моделирования, представля-

ющий собой исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, прогнозирования их развития, управления ими и т. п. [2; 12; 14].

Термин «модель» происходит от латинского *modulus* – мера, образец, эталон [2]. Одно из первых определений понятия «модель» принадлежит Г. Клаусу: «...под моделью понимается отображение фактов, вещей и отношений определённой области знания в виде более простой, более наглядной материальной структуры этой области или другой области» [2]. В более поздних определениях акценты ставятся уже на моделировании «скрытых внутренних свойств» объекта. В определении А. А. Братко значение слова «модель» приближается по смыслу к слову «аналог», так как на практике под моделью понимают искусственную конструкцию или знаковую систему, используемую в качестве аналога природного или социального предмета или явления: «...под моделью подразумевается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация и т. п.), исследование которого затруднено или вовсе невозможно» [11].

В. В. Краевский определяет модель как средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого понимания. При моделировании любого процесса ученый предполагает анализ структуры его движения. При этом подчеркивается, что любая функциональная модель – это совокупность элементов, характеризующих ее в какой-либо момент осуществления того или иного процесса. Динамическая природа процесса определяется как переход из одного состояния в другое, от одного элемента к другому. Каждая переходная стадия отличается своими функциями в решении разнообразных задач функционирования [2].

В. В. Краевский определяет содержательную сторону моделирования и выделяет следующие критерии оценки модели:

- связанность, предполагающую определение зависимости между объектными областями;

- наблюдаемость, т. е. возможность фиксации и отслеживания моделируемого объекта;

- стабильность (воспроизводимость и техничность).

В. И. Загвязинский отмечает, что сложность объекта исследования «заставляет исследователя искать более простые аналогии»; такой аналогией становится модель по отношению к системе. Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу, в этом состоит сущность одного из специфических методов теоретического уровня – метода моделирования [8].

Основным видом педагогического моделирования, основанным на абстрагировании, В. И. Загвязинский считает мысленный эксперимент, где на основе теоретических знаний и эмпирических данных создается идеальный объект и описывается в определенной динамической модели, имитируя мысленно те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании. При этом идеальные модели обнаруживают «в чистом виде» наиболее важные для познающего, существенные связи и отношения [8].

В качестве элементов модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников выступают содержание обучения, методы обучения, формы организации учебного процесса, объединяемые дидактической целью.

Разрабатывая такую модель, мы, прежде всего, исходим из теории деятельностного подхода, основным тезисом которого является утверждение, что обучение и воспитание школьников протекают в процессе целенаправленной деятельности.

Целью разрабатываемой нами модели является не только овладение школьниками знаниями, умениями и навыками, но и формирование ведущих качеств личности, обеспечивающих развитие и саморазвитие школьников, исходя из их индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности, ориентация на усвоение ими содержания социального опыта.

Изложенное определило наши подходы к разработке модели.

Моделирование процесса повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями школьников должно быть основано на системно-целостном, деятельностном, аксиологическом подходах.

Методология и методы исследования.

Методологической базой исследования стали:

- положения компетентностного подхода в образовании (А. П. Андреев, В. И. Байденко, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской);

- подходы к формированию информационной компетентности в учебных заведениях различных типов и уровней (А. П. Базаева, А. В. Вишнякова, А. М. Витт, А. П. Мещеркин, А. В. Прилепина, М. В. Романова, Н. П. Табачук);

- теория периодизации возрастных этапов развития личности (А. С. Белкин, П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Н. С. Лейтес, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков);

В исследовании использованы методы исследования:

- теоретические: анализ педагогической, психологической и научно-методической литературы по проблеме исследования; анализ документов по вопросам общего и дополнительного образования, действующих программ учреждений дополнительного образования детей, учебных пособий, методических материалов; анализ понятийного поля проблемы, специализированной литературы и обобщение педагогического

опыта по теме исследования;

– эмпирические: тестирование, анализ работ школьников, математическая обработка экспериментальных данных.

Результаты исследования, обсуждение. Моделирование процесса повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий должно быть основано на системно-целостном, деятельностном, аксиологическом подходах.

В соответствии с этими подходами содержание обучения сквозным цифровым технологиям было структурировано таким образом, чтобы подчинить его одной интегрирующей цели – повышение уровня владения сквозными цифровыми технологиями школьников как субъектов учебной деятельности [12].

Целостность и эффективность процесса повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников достигается в результате взаимосвязи и взаимообусловленности всех составляющих элементов модели.

В разработанной нами модели содержание выступает в качестве системообразующего элемента. Оно предполагает дальнейшее развитие личностных компетенций школьника и психологическую готовность к овладению сквозными цифровыми технологиями. К ним относятся: искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, беспроводная связь и робототехника, блокчейн. Данное содержание может масштабироваться новыми цифровыми технологиями.

Представленные в содержании компоненты равнозначны и предполагают свою одновременную реализацию в учебно-воспитательном процессе (см. рис. 1).

Содержание модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников составляют следующие основные компоненты:

информационно-познавательный, мотивационно-ценностный, деятельностный, которые выполняют познавательную, развивающую, ценностно-ориентированную и практическую функции. Каждый из компонентов имеет свою цель, ориентированную на повышение уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников; содержание, отражающее основные идеи цифрового образования, которое представлено четырьмя содержательными линиями: «Беспроводная связь и робототехника», «Блокчейн», «Искусственный интеллект», «Виртуальная и дополненная реальность», включает в себя организационные формы, средства и методы, способствующие эффективной организации процесса повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями у школьников.

Организационные формы, методы и средства, способствующие эффективной организации процесса освоения сквозных цифровых технологий: учебные занятия с установлением межпредметных связей [8], web-занятия, телеконференции, тестирование [5], обучающие компьютерные игры [1], стимулирование учебно-познавательной деятельности, онлайн-экскурсии, компьютерные симуляции, электронные библиотеки, виртуальные лабораторные работы [13], тренажеры с удаленным доступом, конкурсы и викторины, олимпиады, решение практических кейсов, частично-поисковые задания, проектные задания.

Процесс освоения сквозных цифровых технологий школьниками представлен через совокупность взаимосвязанных компонентов: информационно-познавательный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

Информационно-познавательный компонент направлен на накопление информации в сфере цифровых технологий, на основе которых осуществляется познание объектов и субъектов цифровой среды. Информационно-познавательный компонент

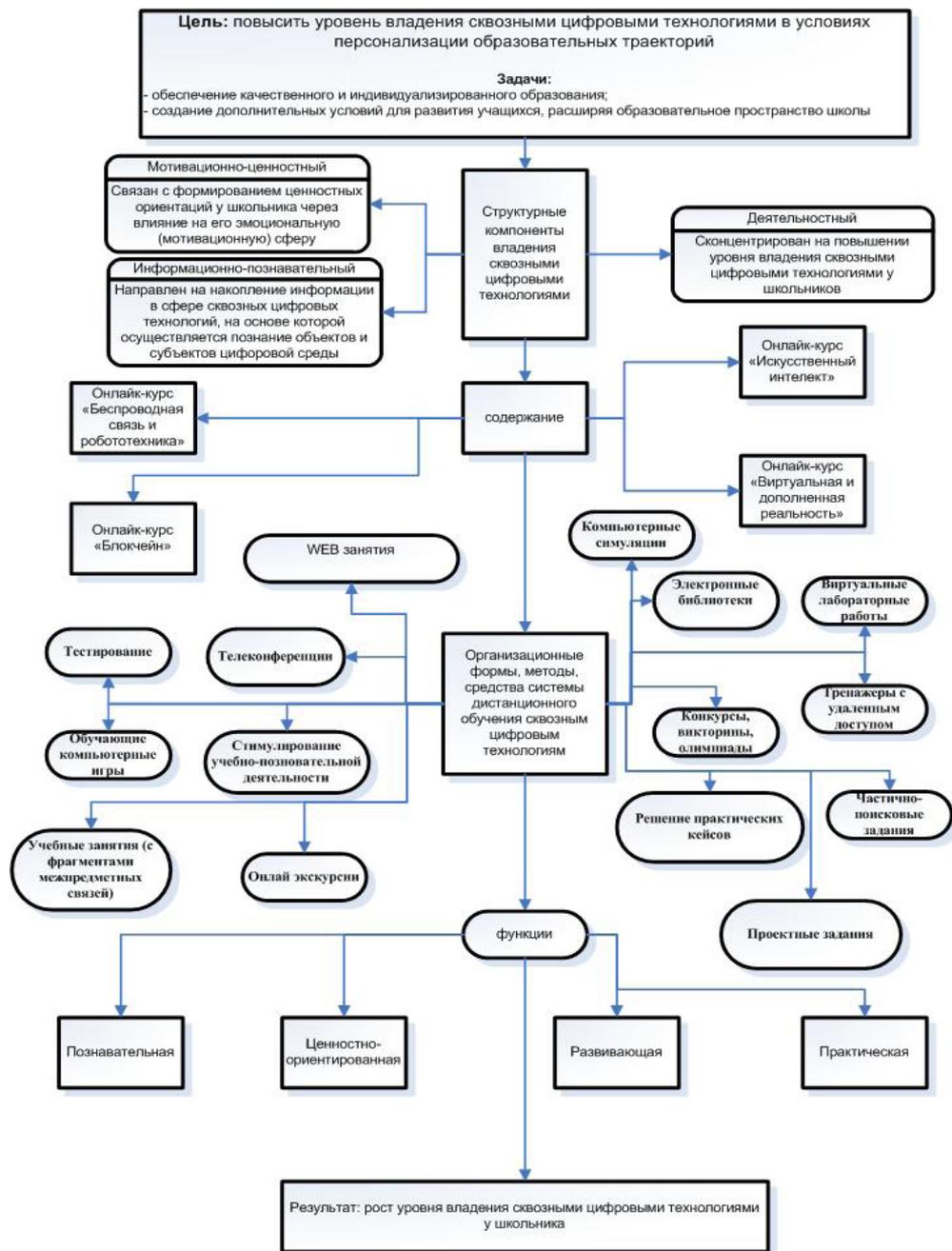


Рис. Модель повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий

предполагает развитие познавательной активности школьников и формирование цифровых компетенций. Эти задачи решаются на личностно-творческом этапе. В качестве основных методов выступают логико- и творческо-поисковые, проблемно-поисковые, репродуктивные, опытно-аналитические.

Мотивационно-ценностный компонент связан с формированием ценностных ориентаций у школьника через влияние на его эмоциональную (мотивационную) сферу. Мотивационно-ценностный компонент реализуется на ценностно-мотивационном этапе и обеспечивает формирование позитивного отношения школьников к цифровой культуре и процессу ее формирования, современного уровня цифрового мышления, характеризующегося адекватным восприятием и оценкой цифровых технологий. Данный компонент реализует развивающую и ценностно-ориентированную функции.

Деятельностный компонент сконцентрирован на формировании цифровых умений и навыков практической деятельности школьников. Он происходит на деятельностном этапе и обеспечивает практическую активность школьника в овладении и совершенствовании цифровых умений и навыков. Наиболее целесообразными формами на данном этапе являются практические задания; индивидуально-групповые дискуссии и самостоятельная работа.

Данный компонент нацелен на реализацию практической, а также ценностно-ориентированной и развивающей функций [11].

Таким образом, уровень владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьников может повышаться на основе внедрения специально разработанной модели. Модель включает в себя взаимосвязанные блоки: целевой, содержательный, технологический, деятельностный, результативно-коррекционный.

Для реализации на практике модели «Повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий» было решено использовать платформу электронного обучения Moodle [19]. В базовой версии Moodle имеются следующие возможности:

- публикация электронных материалов и формирование траекторий обучения;
- электронные задания с оцениванием, журнал успеваемости и посещаемости;
- текстовые и графические материалы, индивидуальные и групповые работы, тесты, задания, медиаконтент;
- форумы, обмен сообщениями, чаты, обратная связь с преподавателем.

Несмотря на весьма широкий функционал, возможностей базовой версии Moodle не достаточно для реализации представленной модели. Чтобы реализовать все заявленные в модели организационные формы, методы, средства системы дистанционного обучения сквозным цифровым технологиям функционал базовой версии Moodle был расширен за счет дополнительных плагинов [17].

Использованные элементы и ресурсы для реализации модели на платформе Moodle:

- Учебные занятия с установлением межпредметных связей: реализовано через стандартные элементы и ресурсы «Страница», «Лекция» [18].
- Web-занятия: реализовано через стандартные элементы и ресурсы «Страница», «Лекция», «Задание», «Семинар» [20].
- Телеконференции: реализовано через дополнительный плагин Видеоконференция BigBlueButton (https://moodle.org/plugins/mod_bigbluebuttonbn); после установки и настройки данного плагина в Moodle появилась возможность проводить вебинары.
- Тестирование: реализовано через стандартный элемент «Тест».
- Обучающие компьютерные игры: ре-

ализовано через стандартные элементы и ресурсы «Пакет SCORM». Благодаря поддержке данного формата, имеется возможность в специализированных приложениях создавать обучающие компьютерные игры и упаковывать их в формат пакета SCORM, после чего загружать в Moodle [15].

– Стимулирование учебно-познавательной деятельности: реализовано через дополнительный плагин «Сертификат курса» (https://moodle.org/plugins/mod_coursecertificate) [10]. После установки и настройки данного расширения у учащихся появилась возможность скачать именную сертификат об успешном прохождении курса.

– Онлайн-экскурсии: реализовано через стандартный ресурс «Н5Р». Данный ресурс имеет множество мультимедийных возможностей, в том числе виртуальные круговые панорамы 360° с переходами по сценам.

– Компьютерные симуляции: реализовано через стандартный ресурс «Н5Р». Данный ресурс имеет множество мультимедийных возможностей, в том числе поддерживает интерактивное видео с сценариями ветвления, в зависимости от действий пользователя [6].

– Электронные библиотеки: реализовано через стандартный элемент «Книга».

– Виртуальные лабораторные работы: реализовано через дополнительный плагин «Виртуальная лаборатория программирования» (https://moodle.org/plugins/mod_vpl). Данный ресурс поддерживает множество языков программирования и благодаря ему прямо из Moodle можно выполнить программу, написанную на одном из поддерживаемых языков [7].

– Тренажеры с удаленным доступом: реализовано через стандартную поддержку JavaScript и элемент «Гиперссылка».

– Конкурсы и викторины: реализовано через стандартные элементы «Опрос» и «Обратная связь» [14].

– Олимпиады: реализовано через стан-

дартный элемент «Задание» [9].

– Решение практических кейсов: реализовано через стандартный элемент «Задание» [16].

– Частично-поисковые задания: реализовано через стандартный элемент «Вики».

– Проектные задания: реализовано через стандартный элемент «Задание».

В рамках освоения образовательного контента, размещенного на специально созданном сайте для программы «Сквозные цифровые технологии для школьников» требовалось оценить изменение уровня владения школьниками современными информационными технологиями до и после прохождения обучающего курса и сделать выводы. Высокая оценка, полученная при итоговом контроле знаний, свидетельствует о приобретении обучающимися компетенций, необходимых для их продуктивной исследовательской и проектной деятельности.

Учитывая особенности созданного курса, содержащего сведения об актуальных и перспективных технологиях, следовало тщательно подойти к вопросам создания надежных и валидных тестов по изучаемому материалу. В качестве инструментального средства измерения знаний было решено использовать модуль тестирования СДО Moodle, поскольку эта система удовлетворяет таким требованиям, как универсальность, поддержка механизма управления пользователями, защищенность информационной базы, поддержка разнообразных форм тестовых заданий, удобные средства проведения пилотного тестирования, отобра корректных вопросов и представления результатов оценки знаний. Учитывались также возможности модуля тестирования, предназначенные для выявления не отвечающих требованиям заданий, например, заданий неадекватной сложности; вопросов с низким разбросом результатов; неэффективных заданий с низким значением индекса дискриминации.

При подготовке банка тестовых заданий на первом этапе использовалась эксперт-

ная оценка корректности вопросов и конструктивной валидности теста как средства педагогических измерений. Банк вопросов, предназначенный для предварительной оценки качества разработанных тестовых заданий, состоял из 60 вопросов закрытой формы, равномерно распределенных по каждой из четырех представленных в обучающем курсе тем. Для снижения вероятности случайного угадывания в каждом вопросе присутствовало не менее четырех вариантов ответов [4].

По результатам пилотного тестирования группы школьников из 120 человек было отбраковано 8 вопросов с низкой эффективностью дифференциации. Для оставшихся вопросов средствами Moodle был проведен анализ для выявления и замены неэффективных дистракторов.

Проведенные мероприятия по обработке результатов пилотного тестирования позволили существенно улучшить качество банка вопросов, из которого был сформирован тест, включающий 15 случайных однотипных вопросов, равномерно распределенных по темам и имеющих сходный уровень сложности.

Последовательность работы с платформой была следующей:

– входной контроль знаний учащихся о сквозных цифровых технологиях, а также

их уровня владения цифровыми навыками;

- изучение обучающимися материалов, размещенных на платформе;
- итоговые исследования уровня знаний материала курса и степени владения цифровыми навыками.

Материалы для проведения исследования были разработаны преподавателями кафедры информационных систем и цифрового образования ФГБОУ ВО «НГПУ». Как в процедуре входного, так и в процедуре выходного тестирования приняли участие 196 учеников в возрасте от 11 до 15 лет. Тестирование проводилось в специально отведенное время. Каждому обучающемуся предлагалась только одна попытка ответа. После прохождения первого теста учащиеся посвятили изучению теоретического материала от 8 до 10 академических часов.

Среднее значение статистических параметров тестовых заданий, подсчитанных при подведении итогов контрольного тестирования приведено в таблице. Приведенные результаты свидетельствуют о хорошей разрешающей способности тестовых заданий и применимости банка вопросов для определения степени обученности школьников сквозным цифровым технологиям после прохождения обучающего курса [3].

Таблица

Средние статистические параметры тестовых заданий

Количество вопросов в банке	Индекс легкости	Стандартное отклонение	Эффективность дискриминации
52	31,54	38,34	43,50

При входном тестировании средняя оценка по всему тесту составила 34 %. Средний балл выходного тестирования составил 49 %.

Для определения степени обученности учащихся (СОУ) по методике В. П. Симонина [1] использовалась формула:

$$COY = \frac{K_1 + 0,64K_2 + 0,36K_3 + 0,04K_4}{N}$$

где K_1 – количество обучающихся, получивших оценку «отлично»,

K_2 – количество обучающихся, получивших оценку «хорошо»,

K_3 – количество обучающихся, получивших оценку «удовлетворительно»,

K_4 – количество обучающихся, получивших оценку «неудовлетворительно».

При расчетах для входного тестирования

значение СОУ составило 0,38. Для выходного тестирования степень обученности составила 0,55.

Результаты тестирования подтверждают эффективность проведенного мероприятия по повышению уровня владения сквозными цифровыми технологиями у школьников.

Заключение. Переход к цифровой экономике и обновление всех сторон общественной жизни во многом зависят от того, насколько эффективно реализуется личностно-деловой потенциал, обеспечен простор для проявления инициативы, творчества и развития способностей индивида. При этом каждый субъект социально-ориентированной модели цифровой экономики вынужден входить в объективно существующие условия, адаптироваться к ним, самореализовываться и обеспечивать дальнейший прогресс социально-экономических преобразований. В связи с этим первоочередной задачей цифровизации образования служит подготовка обучающихся к будущей трудовой деятельности. Школьников необходимо целенаправленно обучать определенным реакциям на стимулы и определенным моделям поведения, принятым в обществе с высоко развитой экономикой.

Актуальность проблемы повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий обусловлена технико-экономическими переменами в обществе, сменой парадигмы образования, недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории и практике.

Содержание модели повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий школьника составляют следующие основные компоненты: информационно-познавательный, мотивационно-ценностный, деятельност-

ный, которые выполняют познавательную, развивающую, ценностно-ориентированную и практическую функции. Каждый из компонентов имеет свою цель, ориентированную на повышение у школьников уровня владения сквозными цифровыми технологиями в условиях персонализации образовательных траекторий; содержание, отражающее основные идеи цифрового образования, которое представлено четырьмя содержательными линиями: «Беспроводная связь и робототехника», «Блокчейн», «Искусственный интеллект», «Виртуальная и дополненная реальность», включает в себя организационные формы, средства и методы, способствующие эффективной организации процесса повышения уровня владения сквозными цифровыми технологиями у школьников.

Разработаны критерии и их показатели, комплекс заданий для определения уровня владения сквозными цифровыми технологиями.

Нами разработан и апробирован учебно-методический комплекс, размещенный на образовательной платформе, который способствует эффективной реализации процесса освоения сквозными цифровыми технологиями у школьников.

Проведенное исследование показало значимость внедрения результатов исследования в практику средней и старшей школы. Доказано, что внедрение модели и построение на ее основе учебно-методического комплекса способствует повышению уровня владения сквозными цифровыми технологиями у школьников.

Дальнейшие исследования целесообразно, на наш взгляд, провести в следующих актуальных направлениях: поиск, определение и внедрение педагогических условий эффективной реализации модели; разработка технологии подготовки будущих учителей обучению сквозным цифровым технологиям.

Список источников

1. *Вербицкий А. А.* Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 13–20.
2. *Глинский Б. А.* Моделирование сложных систем. – М.: МГИ, 1978. – 84 с.
3. *Грaбарь М. И., Краснянская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 203 с.
4. *Захаров А. Ю., Розенко Е. А.* Анализ тестов в системе управления обучением MOODLE на примере тестовых заданий по курсу «Информатика» для студентов экономических специальностей // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2011. – № 11 (89). – С. 25–39.
5. *Кабардин О. Ф.* Тестирование знаний и умений у учащихся // Советская педагогика. – 1991. – № 12. – С. 27–35.
6. *Каменев Р. В., Классов А. Б., Ступин А. А.* Освоение дистанционных образовательных ресурсов (на примере работы с сервером дистанционного образования ФТИП ГОУ НГПУ): методическое пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2009. – 112 с.
7. *Каменев Р. В., Ступина Е. Е., Ступин А. А.* Проектирование программно-дидактических тестовых материалов с помощью компьютерных технологий: методические рекомендации по использованию шаблона MS Word для создания тестовых заданий для MOODLE. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – 96 с.
8. *Кулагин П. Г.* Развитие идеи междисциплинарных связей в педагогике. – М.: MBA, 1981. – 40 с.
9. *Кускашева И. Н.* Принципы обновления учебно-методического комплекса дисциплины в соответствии с изменениями в требованиях образовательных стандартов // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 10-2. – С. 104–108.
10. *Маркова А. К.* Формирование мотивации обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
11. *Розин В. М.* Методологический анализ деловых игр как новой области научно-технической деятельности и знания // Вопросы философии. – 1986. – № 6. – С. 27–29.
12. *Симонов В. П.* Оценка качества в образовании: монография. – М., 2007. – 128 с.
13. *Ступин А. А., Дарманенко Р. В.* Использование виртуальных лабораторных работ в дистанционных образовательных технологиях на ФТП НГПУ // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. – С. 270–274.
14. *Ступин А. А., Ступина Е. Е.* Критерии оценки качества УМКД для системы дистанционного обучения // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – С. 142–147.
15. *Ступин А. А., Ступина Е. Е.* Проблемы и перспективы исследований в области электронного обучения // Образование. Технология. Сервис. – 2012. – Т. 1, № 1 (3). – С. 129–141.
16. *Сычев О. А., Мамонтов Д. П.* Автоматическое определение ошибок в порядке расположения лексем в ответах на вопросы с открытым ответом в СДО MOODLE // Открытое образование. – 2014. – № 2 (103). – С. 79–88.
17. Mr Benjamin Charles. Ellis Introduction to Moodle 3.9+ Plugin Development: A comprehensive introduction to plugin development for Moodle, the world's leading learning environment, for PHP developers. – Mukudu Publishing, 2021. – 280 p.
18. Ian Wild. Moodle 3.x Developer's Guide: Customize your Moodle apps by creating custom plugins, extensions, and modules. – Packt Publishing, 2017. – 368 p.
19. Susan Smith Nash. Moodle 3.x Teaching Techniques. – Packt Publishing, 2016. – 240 p.
20. Susan Smith Nash. William Rice. Moodle 3 E-Learning Course Development: Create highly engaging e-learning courses with Moodle 3. – Packt Publishing, 2018. – 432 p.

References

1. Verbitsky, A. A., 1982. Business game as a method of active learning. Higher school, no. 3, pp. 13–20. (In Russ.)
2. Glinsky, B. A., 1978. Modeling of complex systems. Moscow: MGI Publ., 84 p. (In Russ.)
3. Grabar, M. I., Krasnyanskaya, K. A., 1977.

Application of mathematical statistics in pedagogical research. Nonparametric methods. Moscow: Pedagogy Publ., 203 p. (In Russ.)

4. Zakharov, A. Yu., Rozenko, E. A., 2011. Analysis of tests in the MOODLE learning management system on the example of test tasks in the course “Informatics” for students of economic specialties. Bulletin of Computer and Information Technologies, no. 11 (89), pp. 25–39. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Kabardin, O. F., 1991. Testing knowledge and skills among students. Soviet pedagogy, no. 12, pp. 27–35. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Kamenev, R. V., Klassov, A. B., Stupin, A. A., 2009. Development of distance learning resources (on the example of working with the remote education server of the FTP GOU NSPU): a methodological guide. Novosibirsk: NSPU Publ., 112 p. (In Russ.)

7. Kamenev, R. V., Stupina, E. E., Stupin, A. A., 2011. Designing software and didactic test materials using computer technology: guidelines for using the MS Word template to create test tasks for MOODLE. Novosibirsk: NSPU Publ., 96 p. (In Russ.)

8. Kulagin, P. G., 1981. Development of the idea of interdisciplinary connections in pedagogy. Moscow: MVA Publ., 40 p. (In Russ.)

9. Kuskasheva, I. N., 2008. Principles of updating the educational and methodological complex of the discipline in accordance with changes in the requirements of educational standards. Almanac of modern science and education, no. 10-2, pp. 104–108. (In Russ.)

10. Markova, A. K., 1990. Formation of learning motivation. Moscow: Enlightenment Publ., 191 p. (In Russ.)

11. Rozin, V. M., 1986. Methodological analysis of business games as a new area of scientific and technical activity and knowledge. Questions of Philosophy, no. 6, pp. 27–29. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Simonov, V. P., 2007. Quality assessment in education: monograph. Moscow, 128 p. (In Russ.)

13. Stupin, A. A., Darmanenko, R. V., 2008. The use of virtual laboratory work in distance learning technologies at the FTP NSPU. Technological education and sustainable development of the region. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 270–274. (In Russ.)

14. Stupin, A. A., Stupina, E. E., 2010. Criteria for assessing the quality of EMCD for a distance learning system. Technological education and sustainable development of the region: a collection of scientific papers of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 142–147. (In Russ.)

15. Stupin, A. A., Stupina, E. E., 2012. Problems and prospects of research in the field of e-learning. Education. Technology. Service, vol. 1, no. 1 (3), pp. 129–141. (In Russ.)

16. Sychev, O. A., Mamontov, D. P., 2014. Automatic detection of errors in the order of lexemes in answers to open-ended questions in LMS MOODLE. Open Education, no. 2 (103), pp. 79–88. (In Russ.)

17. Mr Benjamin, Charles, 2021. Ellis Introduction to Moodle 3.9+ Plugin Development: A comprehensive introduction to plugin development for Moodle, the world’s leading learning environment, for PHP developers. Mukudu Publ., 280 p. (In Eng.)

18. Ian Wild, 2017. Moodle 3.x Developer’s Guide: Customize your Moodle apps by creating custom plugins, extensions, and modules. Packt Publishing, 368 p. (In Eng.)

19. Susan, Smith Nash, 2016. Moodle 3.x Teaching Techniques. Packt Publ., 240 p. (In Eng.)

20. Susan, Smith Nash, William, Rice, 2018. Moodle 3 E-Learning Course Development: Create highly engaging e-learning courses with Moodle 3. Packt Publ., 432 p. (In Eng.)

Информация об авторах

Р. В. Каменев, канд. пед. наук, доцент, директор Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, romank54.55@gmail.com, ORCID 0000-0002-9367-3997, Новосибирск;

Е. Е. Ступина, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, stupina.ec@yandex.ru,

ORCID 0000-0002-9114-344X, Новосибирск;

А. А. Ступин, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, aastupin@gmail.com, ORCID 0000-0002-2499-0112, Новосибирск;

А. Б. Классов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, alklas@mail.ru, ORCID 0000-0002-9367-3997, Новосибирск;

И. В. Сартаков, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем и цифрового образования Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, nsk@bk.ru, ORCID 0000-0002-1406-9442, Новосибирск.

Information about the authors

Roman V. Kamenev, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Professor, Director of the Institute of Physics and Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, romank54.55@gmail.com, ORCID 0000-0002-9367-3997, Novosibirsk;

Elena E. Stupina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Deputy Director of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, stupina.ee@yandex.ru, ORCID 0000-0002-9114-344X, Novosibirsk;

Andrey A. Stupin, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Information Systems and Digital Education of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, aastupin@gmail.com, ORCID 0000-0002-2499-0112, Novosibirsk;

Alexander B. Klassov, Cand. Sci. (Tech.), Assoc. Prof., Department of Information Systems and Digital Education, Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, alklas@mail.ru, ORCID 0000-0002-9367-3997, Novosibirsk;

Igor V. Sartakov, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Information Systems and Digital Education, Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, nsk@bk.ru, ORCID 0000-0002-1406-9442, Novosibirsk

Вклад авторов

Каменев Р. В. – проведение эксперимента, реализация модели, оформление научного текста.

Ступина Е. Е. – определение концепции модели, ее уровней; сбор эмпирических данных; обработка, анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста; итоговые выводы.

Ступин А. А. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; реализация модели; сбор эмпирических данных.

Классов А. Б. – проведение эксперимента, обработка, анализ и интерпретация данных эксперимента, оформление научного текста.

Сартаков И. В. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Contribution of the authors

Roman V. Kamenev – conducting an experiment, implementing a model, designing a scientific text.

Andrey A. Stupin – scientific management; research concept; development of methodology; collection of empirical data.

Elena E. Stupina – definition of the concept of the model, its levels; collection of empirical data; processing, analysis and interpretation of text data; text revision; final conclusions.

Alexander B. Klassov – conducting an experiment, processing, analyzing and interpreting experimental data, designing a scientific text.

Igor V. Sartakov – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods; design of scientific text.

Поступила в редакцию 12.12.2021

Submitted 12.12.2021

Принята редакцией 18.01.2022

Accepted by the editors 18.01.2022

Научная статья
УДК 364.3+37.064+37.048
DOI: 10.15293/1813-4718.2201.03

Педагогические основы создания цифрового сервиса для будущих замещающих родителей

Лаврентьева Зоя Ивановна

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Проблема и цель. Политика семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, актуализировала проблему поиска наиболее ресурсных замещающих семей. Целью выступает обеспечение качества жизни ребенка в замещающей семье, совпадение интересов семьи и ребенка, предупреждение возвратов детей в социальные учреждения, способом – создание цифровых сервисов по поиску ресурсной семьи для ребенка.

Цель статьи. Научное обоснование теоретико-методологических основ создания цифрового сервиса для будущих замещающих родителей.

Методология. Цифровизация все активнее внедряется в социальные отношения. Значительное удобство цифра приносит в процессе получения социальных услуг, индивидуализации социального обеспечения, включения в социальную жизнь людей с ограничениями по здоровью, расширения социальных межличностных контактов. Вместе с тем именно эта сфера отношений при переходе на цифровизацию более всего подвержена рискам ухода от действительности, нарушению социализации, деформации межличностных отношений. При разработке цифровых сервисов социального характера необходимо учитывать строгую научность в подборе информации, сохранять направленность сервиса на человека, его развитие и гуманизм, ориентироваться на общественные цели и ценности, учитывать риски использования цифровых технологий в процессе организации общественной жизнедеятельности.

В заключении делается вывод, что данные теоретико-методологические установки в полном объеме были учтены разработчиками цифровой платформы для будущих замещающих родителей. Цифровой сервис был разработан специалистами благотворительного фонда «Солнечный город» г. Новосибирска и включал в себя набор инструментов, с помощью которого будущие замещающие родители могли оценить свой родительский потенциал, познакомиться с социально-психологическими особенностями будущего приемного ребенка и найти точки соприкосновения интересов ребенка и семьи. Сервис был направлен на развитие социального участия граждан в решении проблемы сиротства.

Ключевые слова: семейное воспитание, дети-сироты, замещающая семья, цифровая платформа, теоретические концепции

Для цитирования: Лаврентьева З. И. Педагогические основы создания цифрового сервиса для будущих замещающих родителей // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 33–43. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.03>

Финансирование: На основании государственного задания № 073-00072-2101 по проекту «Организация международного форума “Высокие технологии, искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании”».

Pedagogical Foundations of Creating a Digital Service for Future Substitute Parents

Zoya I. Lavrentieva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The problem and the goal. The policy of family placement of orphaned children and children left without parental care has actualized the problem of finding the most resourceful substitute families. The goal is to ensure the quality of life of a child in a substitute family, the coincidence of the interests of the family and the child, the prevention of the return of children to social institutions. The way is to create digital services for finding a resource family for a child.

The purpose of the article. Scientific substantiation of the theoretical and methodological foundations of creating a digital service for future substitute parents.

Methodology. Digitalization is increasingly being introduced into social relations. The figure brings considerable convenience in the process of receiving social services, individualization of social security, inclusion in the social life of people with health restrictions, expansion of social interpersonal contacts. At the same time, it is precisely social relations that, during the transition to digitalization, are most exposed to the risks of escaping from reality, disrupting socialization, and deforming interpersonal relationships. When developing digital services of a social nature. It is necessary to take into account strict scientific approach in the selection of information, to maintain the orientation of the service to a person, his development and humanism, to focus on public goals and values, to take into account the risks of using digital technologies in the process of organizing public life.

In conclusion, it is concluding that these theoretical and methodological guidelines were fully taking into account by the developers of the digital platform for future substitute parents. The digital service was developed by specialists of the Sunny City Charitable Foundation in Novosibirsk and included a set of tools with which future substitute parents could assess their parental potential, get acquainted with the socio-psychological characteristics of the future foster child and find common ground between the interests of the child and the family. The service was aiming at developing social participation of citizens in solving the problem of orphanhood.

Keywords: family education, orphans, substitute family, digital platform, theoretical concepts

For citation: Lavrentieva, Z. I., 2022. Pedagogical Foundations of Creating a Digital Service for Future Substitute Parents. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 33–43. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.03>

Funding: Based on the state task No. 073-00072-21-01 under the project “Organization of the international forum” High technologies, artificial intelligence and robotic systems in education”.

Введение. Актуальность использования цифровых технологий в социальной сфере становится все более очевидной. Цифровизация социальной жизни делает ее более мобильной, более восприимчивой к переменам, вносит инновации в стиль социальных отношений, повышает качество социального обслуживания и обеспечивает индивидуальный маршрут социального

развития личности. Цифра дает возможность анализировать многочисленные переменные социальной действительности, позволяет практически моментально учитывать меняющиеся обстоятельства и находить закономерные связи между обществом и личностью. Социальные цифровые сервисы позволяют включаться в социальные процессы той категории населения, которая

в связи с ограничениями по здоровью или возрасту не может проявлять социальную активность в непосредственных контактах с другими людьми.

Вместе с тем цифровые технологии в социальной сфере связываются прежде всего с информатизацией социальных услуг и статистического учета социальных проблем [7]. К проблемам цифровизации социальных отношений современные ученые обращаются крайне осторожно и чаще всего видят в цифре угрозу межличностной коммуникации [3; 6].

Особенно остро вопросы влияния цифр на социальные отношения встают при решении таких сложных проблем, как взаимоотношения родителей и детей, в том числе приемных родителей с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Казалось бы, цифра только отдаляет от решения проблемы духовного единства и душевного психологического комфорта межличностных отношений между родителями и детьми. Однако цифра может выступить посредником, помогающим и родителям, и детям, а главное – специалистам социальных служб принимать наиболее адекватные и перспективные решения.

В отношении устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающие семьи цифровой сервис может помочь более подробно и независимо оценить возможности семьи и выявить зоны ее развития для принятия и адаптации ребенка-сироты. Это рекомендательный сервис, на котором расположены материалы, позволяющие с помощью цифрового анализа полученных по итогам прохождения тестирования данных о семье и ребенке выявить наиболее благоприятное сочетание потребностей семьи и ребенка. В основе анализа данных заложен принцип выявления для ребенка ресурсной семьи, т. е. такой замещающей семьи, которая сможет ответить на потребности ребенка и открыть для него новые возможности развития.

Цель статьи. Целью нашей статьи яв-

ляется анализ теоретическо-методологических основ и практики внедрения цифры в построение отношений между приемными родителями, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в процессе поиска для ребенка наиболее ресурсной замещающей семьи.

Методология и методы исследования. В основу теоретического анализа использования цифры в социальной сфере нами были положены работы зарубежных и отечественных авторов (М. Кастельс, Р. Соллинс, К. Фишер, В. Г. Жулего, Г. В. Осипов, И. Б. Чернов).

Основным решением проблемы создания цифровых сервисов в социальной сфере авторам видится «формирование научной культуры использования цифровой инфраструктуры» [3, с. 36]. В зарубежных исследованиях активно продвигается идея так называемой «открытой науки», т. е. опоры при разработке цифровых технологий на данные *научного характера* [14]. В рамках этого подхода доминирует идея признания таких научных данных, которые многократно подтверждены учеными разных стран. Отсюда такое большое внимание публикациям в журналах, признанных международным научным сообществом. Утверждается, что при построении цифрового сервиса, ориентированного на социальные отношения, необходимо опираться на строгие научные данные, актуальные теоретические концепции и передовую научную мысль. Кроме того, необходимо ориентироваться на исследования, которые стоят на передовом рубеже науки и четко отслеживают микро- и мезоизменения в социальной сфере [11; 13]. Считается, что материалы, предлагаемые для цифровых социальных сервисов должны точно и определенно указывать не только на общие закономерности, но и учитывать отношение общества к тем или иным явлениям и феноменам [9].

Принципиально важно при создании цифровых технологий в социальной сфе-

ре ориентироваться на человека. Сохранению гуманистической направленности цифровизации социальных отношений, по мнению зарубежных исследователей, выступает принцип «социального участия», т. е. активного вовлечения граждан во взаимодействие с учреждениями, принимающими решения, касающиеся личных интересов человека [17]. Цифровые сервисы позволяют выражать, отстаивать и утверждать индивидуальные социальные потребности человека, «представлять свои интересы, артикулировать позиции и проявлять различные формы социальной активности» [9, с. 123]. Кроме того, в качестве главного преимущества внедрения цифры в социальные отношения называется возможность адресного, моментального оказания персонализированной помощи. Цифра позволяет оказывать экстренную помощь вне географической привязки и экономических возможностей региона и без посредничества чиновничьего аппарата [7]. Истинными цифровыми технологиями социальных отношений могут считаться только те, которые в основу своей методологии ставят человека, а не манипуляцию человеком с целью получения прибыли.

Цифровые сервисы, по мнению исследователей, имеют смысл только в том случае, если они *ориентируют общество на солидарность и общественное участие* [8, с. 305]. Отмечается, что в последние десятилетия наглядно демонстрируется рост преимущественно сетевых форм общественной активности, которые в целом приводят к «революции общественного участия». В результате цифровизации общественного участия возникает мобилизация местных сообществ и происходит стремительное объединение в социальные сообщества групп по интересам. По мнению П. Бурдые, участие через членство в группе становится базисом для формирования солидарности и способом объединения ресурсов [10]. Следовательно, цифровые социальные сервисы превраща-

ются в эффективные средства только тогда, когда стимулируют человека на понимание общественного смысла участия в тех или иных онлайн-взаимодействиях.

Еще один тезис – вопрос *общественной значимости цифровой информации* [6]. Она может быть достигнута при условии, что алгоритмы сбора информации соответствуют интересам общества, общепринятым нормам и не противоречат институциональному строению социума. Следовательно, при создании цифровых сервисов в социальной сфере необходимо ориентироваться на актуальные запросы общества, точно и четко ориентировать пользователей в ценностной стратегии разработчиков и давать возможность пользователям выбирать те сервисы, которые совпадают с их ценностными общественными установками.

Во всех работах, посвященных цифровизации социальных отношений, указывается *на риски* [3; 6; 7; 9; 12]. Среди них выделяются риски упрощения информации, риски достоверности информационных данных, цифровое неравенство, непредсказуемость влияния полученной информации на принятие решений, уход от реальной действительности, появление иллюзорного чувства легкости в принятии решений. Рисками межличностных отношений выступает анонимность, отстраненность от эмоциональных переживаний, возможность прекращения контакта без обоюдного согласия. Существенным риском является нарушение правил коммуникации и непонимание смыслов и подтекстов при письменной коммуникации. Если говорить о рисках построения родительско-детских отношений, то добавляется риск поколенческого разрыва в использовании цифровых средств коммуникации. Учет рисков также является методологической основой создания цифровых сервисов, затрагивающих социальные отношения человека.

Теоретико-методологические положения о научности, ориентированности на личность, солидарности, общественном

участи, общественной значимости и учете социальных рисков создания цифровых сервисов в социальной сфере были положены нами в основу анализа цифровой платформы «Все свои», разработанной и апробированной специалистами благотворительного фонда «Солнечный город» г. Новосибирска.

Результаты исследования. Цифровая платформа «Все свои» создана для поиска наиболее ресурсной замещающей семьи для ребенка-сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей. С помощью сервиса кандидаты в замещающие родители могут предварительно оценить свои ресурсы и риски в процессе принятия решения о приеме на воспитание ребенка из социального учреждения. Интересы ребенка на сервисе представляют сотрудники социального учреждения. Цифровизация процесса «встречи» ребенка и его будущей семьи заключается в объективизации оценки потенциала семьи для конкретного ребенка. В качестве ведущей цели использования цифровой платформы выступает увеличение шанса ребенка и семьи на успешное и счастливое содружество, предупреждение риска возврата ребенка из замещающей семьи. Благодаря большому количеству информации о семье и ребенке и математической матрице соотнесения этих данных платформа помогает найти наибольшее количество совпадений ожиданий (запросов) семьи и ребенка.

Не вызывает сомнения научная обоснованность материалов, представленная в содержании цифрового сервиса. Каждое из положений, выдвигаемых авторами, опирается на теоретические подходы, подтверждающие необходимость обращения к тем или иным показателям ресурсности будущей замещающей семьи. Будущим родителям объясняется необходимость оценки своего потенциала по тем или иным критериям, называются отечественные и зарубежные исследователи, доказавшие правильность выдвинутых положений. На-

учность обеспечивается комплексностью теоретических идей [1; 2; 4; 16]. Так, в разделе «Особенности структуры и функционирования семейных систем кандидатов в замещающие родители и ребенка» обращается внимание на такие научные экспертные заключения, как: супружеский статус кандидатов в замещающие родители; опыт воспитания и наличие кровных/приемных детей у кандидатов в замещающие родители; пол и возраст кровных/приемных детей; состав семьи кандидатов в замещающие родители и влияние приема ребенка на внутрисемейные отношения; наличие социальной поддержки у семьи и готовность сотрудничать со специалистами различных служб; готовность взаимодействовать с кровными родственниками ребенка; история семьи кандидатов. Данные критерии выбраны на основе работ ведущих отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся проблемами замещающей семьи: Ж. А. Захарова, А. В. Махнач, В. Н. Ослон, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, П. Котли, К. Моррис). Сам набор научных положений, представленных на цифровой платформе, их современное авторство и ценность теоретических выводов для практики свидетельствуют о глубоком понимании разработчиками важности особого подхода к использованию цифры в построении социальных отношений.

Гуманистический смысл и ориентированность на человека подтверждается такими положениями авторов сервиса «Все свои», как обращение к личностным качествам ребенка и родителей и их личностным ориентациям. Будущие родители, заполняя многочисленные личностные тесты, начинают задумываться над своими личностными качествами и понимать, как они могут повлиять на жизнедеятельность семьи, принявшей ребенка-сироту. Большинство тестов направлено на то, чтобы сам родитель увидел свои ресурсы, о которых не всегда задумывался. Прежде всего обращается внимание на личност-

ные характеристики родителей, связанные с ценностным отношением к семье и детям. Значительное место отводится анализу родительской позиции и опыта родительско-детских отношений. Изучается потенциал семейных традиций и способов организации свободного времени и досуга. В качестве ценностного капитала семьи признается устойчивость семейной структуры и способность откликаться на ценности и потребности окружающих [4].

Особое внимание уделяется выявлению потенциальных возможностей ребенка, о которых рассказывают специалисты центров, где сейчас находится ребенок. Психологи ответственно и внимательно относятся к заполнению материалов о ребенке. Для снижения субъективности суждений большинство методик строго стандартизированы. Вместе с тем именно этот раздел демонстрирует ориентированность разработчиков платформы на актуальные проблемы сиротства. Исходя из тезиса, что большинство отечественных исследований, посвященных психологическим особенностям развития детей-сирот, выполнено в период длительного пребывания детей в детских домах, а в настоящее время сроки пребывания детей в социальных учреждениях до передачи их в замещающие семьи резко сократились, разработчики вполне справедливо предлагают обратиться к совершенно иным показателям развития ребенка [4]. Так, в качестве ведущих критериев учета особенностей ребенка признается степень адаптированности, социализированности, жизнестойкости, стрессоустойчивости. Такой подбор критериев указывает, как и в случае подбора критериев для замещающей семьи, на ресурсы ребенка, а не на его негативные свойства, пугающие будущих родителей. Кроме того, показатели жизнестойкости, адаптированности достаточно ярко проявляются в группе подростков, находящихся в трудных жизненных обстоятельствах (как известно, в подростковом возрасте чаще все-

го встречаются ситуации возвратов [5; 15]). Подростки, оставшиеся без попечения родителей, объективно учатся противостоять негативным влияниям социума, накапливают запас способностей совладения с проблемами и нарушениями. Следовательно, жизнестойкость совершенно обоснованно рассматривается как личностно-психический ресурс, в содержание которого входит вовлеченность, т. е. активная жизненная позиция, контроль – установка на проявление жизненной активности – и принятие риска как способность самостоятельно принимать решения относительно своей жизненной перспективы.

Будущих родителей может насторожить такая взрослость ребенка, но знакомство с данной особенностью приемных подростков поможет глубже понять их запросы и потребности. Математическая матрица совпадения установок родителей и ребенка на совместное проживание наглядно покажет возможность семьи учесть и принять высокий уровень жизнестойкости ребенка. Если такого совпадения искусственным интеллектом не будет обнаружено, матрица покажет стоп-сигнал для передачи данного подростка в данную семью.

В содержании сервиса есть и традиционные показатели психического развития будущего приемного ребенка: уровень развития познавательного интереса, склонность к агрессивности, наличие аддикций. Данные сведения безусловно важны на нахождения ресурсной семьи и для таких детей, у которых под воздействием неблагоприятных семейных обстоятельств сложились определенные негативные свойства личности. Цифровизация помогает отодвинуть на второй план эмоциональное отношение будущих замещающих родителей к возможности разрешения этих сложных проблем. Цифра беспристрастно обсчитывает многочисленные варианты и показывает наиболее успешные варианты встреч запросов ребенка и возможностей семьи. Родители, которые проходят тестирование

на платформе, начинают не просто оценивать ребенка, но и понимать важность специально организованной работы с такими детьми, причем на протяжении довольно длительного времени.

Итак, ориентация цифрового сервиса на научные достижения современности и опора на показатели, характеризующие состояние современного детства, обеспечивает качество подбора семьи для ребенка и определяет характер жизнедеятельности будущей замещающей семьи.

В анализируемом сервисе подчеркивается общественная значимость цифровой платформы и возможность социального участия в жизни сирот большого количества граждан. Не секрет, что многие потенциальные приемные родители осторожно относятся к артикуляции желания принять на воспитание в свою семью ребенка из социального учреждения. Работа на платформе позволяет постепенно входить в программу создания замещающей семьи. Само же решение родителей вступить в сообщество будущих замещающих семей, подписывая соглашение с благотворительной организацией на использование сервиса, позволяет попробовать свои силы. Более того, право пользования ресурсом получают лишь те потенциальные приемные родители, которые принимают ценность миссии поиска ресурсной семьи для ребенка. Данная платформа – это поиск и объединение единомышленников.

Платформа является местом первичной встречи будущих замещающих родителей. Регистрируясь на платформе, граждане видят, как много у них единомышленников. Они начинают понимать, какие семьи претендуют на принятие сирот, какими потенциалами они обладают. Это и есть первоначальный момент социальной солидарности, объединения заинтересованного сообщества. Затем программа цифрового сервиса стимулирует родителей углубляться в проблему сиротства и видеть в ней общественный смысл, возбуждающий со-

циальное участие. В связи с тем, что на платформе родители с детьми встречаются посредством специалистов социальных учреждений и служб сопровождения, они начинают воспринимать эти службы как помощников. Особенно важно увидеть ценность специалистов опеки и попечительства, которые играют ведущую роль в принятии решения о создании замещающей семьи. Кроме того, на платформе встречаются потенциальные приемные родители не только Новосибирской области, но и родители партнерских организаций из других регионов Российской Федерации. Общественный смысл общей деятельности значительно усиливается и сопровождается целями государственной социальной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Не случайно разработчиками платформы стали специалисты благотворительного фонда, что свидетельствует об общественной значимости семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Общественность показывает свою заинтересованность в реализации социальной установки государства на воспитание сирот в семьях. Более того, цифровая платформа позволяет выступать общественникам в качестве общественных контролеров процесса передачи ребенка в замещающие семьи. На платформе открыта консультационная площадка, на которой наряду со специалистами опеки и служб сопровождения дают консультации представители общественности, в том числе и замещающие родители с большим стажем работы с сиротами. Общественники являются независимыми экспертами и нередко играют центральную роль в окончательном принятии решения и создании замещающей семьи. Сервис объединяет все заинтересованные стороны: ребенка, будущих приемных родителей, специалистов, общественность. Он обеспечивает межведомственное взаимодействие и общественный контроль.

Платформа «Все свои» однозначно направлена на учет рисков цифровизации социальных отношений. Во-первых, разработчики предупреждают, что она является лишь начальной, первичной фазой встречи семьи и ребенка. Окончательное решение принимается при личных встречах всех участников процесса: ребенка, родителей, специалистов служб сопровождения и опеки. Платформа «Все свои» – это рекомендательный сервис, предназначенный для помощи в оценке возможностей семьи и ее зон развития для принятия и адаптации ребенка. Алгоритм системы позволяет сопоставить данные детей и потенциальных родителей по итогам прохождения тестирования и выявить наиболее благоприятное сочетание факторов для успешной адаптации ребенка в семье и оптимального обеспечения его потребностей. «Все свои» – это компетентный советник в сложном и ответственном деле выбора для всех его участников. Основной посыл платформы: это не средство оценки «пригодности» семьи для ребенка или ребенка для семьи, а средство помощи семье и другим участникам подбора сделать правильный выбор и минимизировать риски отказа от ребенка, дезадаптации в семье и пр.

Во-вторых, цифровая матрица обработки данных (а их более ста показателей) позволяет автоматически определять риски принятия конкретного ребенка в конкретную семью. Искусственный интеллект, с которым трудно спорить, выдает так называемые сигналы: «красная зона» и «стоп-сигнал». Это предупреждение о несовпадении интересов ребенка с интересами семьи. В нем заложен глубокий гуманистический и общественный смысл передачи ребенка в замещающую семью.

В-третьих, сервис не является социальной сетью в прямом смысле слова. Общим для всех участников сервиса является преамбула, отражающая цели и ценности создания сервиса, и консультационная платформа, где можно увидеть часто зада-

ваемые вопросы. Свою порцию информации участник получает в личном кабинете, доступ к которому есть только у него. Родители в личном кабинете заполняют информацию о себе. О ребенке информацию в личном кабинете заполняет специалист социального учреждения, в котором находится ребенок. Матрица платформы (искусственный интеллект) объединяет данные с разных личных кабинетов и выдает рекомендации по наиболее перспективным возможностям встречи ребенка и семьи. Таким образом снимается проблема контекстов информационных коммуникаций, нет прямого межпоколенческого контакта, отсутствует субъективность при принятии решений.

Существенным моментом снижения рисков цифровизации социальных отношений выступает установка разработчиков на то, что сервис является лишь предварительным этапом принятия решения. Затем начинается длительная работа по установлению реальных контактов ребенка и его будущих замещающих родителей. Окончательные решения принимает не машина, а люди.

Заключение. Цифровая платформа «Все свои» выступает одним из актуальнейших позитивных примеров использования цифры в организации социальной жизни и социальных отношений. Она демонстрирует широкие возможности вовлечения населения в решение социальных проблем на основе глубокого понимания своего личного потенциала и ресурсов своей семьи. Эффективность сервиса определяется научностью отбора содержания представленных материалов, ориентацией сервиса на ценность человека и его потенциальные возможности, вовлеченностью в общественно значимую деятельность граждан страны и профилактикой рисков цифровизации родительско-детских социальных отношений. Этот сервис заставляет погрузиться в проблему, увидеть ее сложность и неоднозначность эмоциональных решений по поводу создания замещающей семьи. Он стимулирует глубокий анализ,

понимание разных точек зрения и увеличивает личную ответственность за принятие

решения как со стороны родителей, так и со стороны ребенка.

Список источников

1. *Боенкина Е. А.* Определение мотивации у кандидатов в замещающие родители как профилактика вторичного сиротства // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2017. – № 5–6. – С. 32–37.
2. *Галагузова Ю. Н., Мазурчук Н. И.* Замещающая семья как психолого-педагогический феномен: структурно-функциональные особенности и типичные сложности // Psychology. Psychophysiology. – 2020. – Vol. 13, no. 1. – P. 62–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zameschayushchaya-semya-kak-psihologo-pedagogicheskij-fenomen-strukturno-funktsionalnye-osobennosti-i-tipichnye-slozhnosti/viewer> (дата обращения: 05.12.2021).
3. *Жулего В. Г., Балякин А. А., Нурбина Н. В.* и др. Цифровизация общества: новые вызовы в социальной сфере // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – № 9–2. – С. 36–43.
4. *Захарова Ж. А.* Проблемы детей-сирот, воспитывающихся в замещающих семьях [Электронный ресурс] // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2006. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-detey-sirot-vozpityvayuschih-semyah> (дата обращения: 12.12.2021).
5. *Лаврентьева З. И.* Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2017. – Вып. 3 (23). – С. 178–183.
6. *Оситов Г. В., Климовицкий С. В.* Цифровизация общественной жизни и новые задачи социальных наук [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obschestvennoy-zhizni-i-novye-zadachi-sotsialnyh-nauk> (дата обращения: 14.12.2021).
7. *Романова Н. В.* Цифровизация услуг в социальной сфере: проблемы и перспективы // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. – 2020. – № 1 (31). – С. 58–65.
8. *Скалабан И. А.* В поисках солидарности. Общественное участие в зеркале теории социального капитала // Вестник НГУЭУ. – 2015. – № 1. – С. 304–315.
9. *Чернов И. Б.* Цифровизация как тенденция развития современного общества: специфика научного дискурса // Гуманитарий юга России. – 2021. – Т. 10 (47), № 1. – С. 121–131.
10. *Bourdieu P.* The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / ed. John Richardson. – N. Y., 1985.
11. *Cenamor J., Sjödin D. R., Parida V.* Adopting a platform approach in servitization: Leveraging the value of digitalization // International Journal of Production Economics. – 2017. – № 192. – P. 54–65.
12. *Collins R.* Social distancing as a critical test of the micro-sociology of solidarity // American Journal of Cultural Sociology. – 2020. – Vol. 8, no. 3. – P. 477–497.
13. *Drexel J.* Economic Efficiency versus Democracy: On the Potential Role of Competition Policy in Regulating Digital Markets in Times of Post-Truth Politics // Competition Policy: Between Equity and Efficiency / eds. D. Gerard, I. Lianos. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
14. *James Manyika, Michael Chui, Brad Brown.* Report. Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity [Электронный ресурс] // McKinsey Global Institute. May 2011. – URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/big-data-the-next-frontier-for-innovation> (дата обращения: 02.12.2021).
15. *Lavrentieva Z. I., Leonova E. E.* Returns of adolescents from adoptive families: problems and pedagogical solutions // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS / edited by A. G. Shirin, 2020. – P. 389–395.
16. *Archard P., Laird S. E., Clawson R., Morris K.* Family experiences of children's social care involvement following a social work change programme // Journal of Social Work Practice. – 2017. – № 32(3). – P. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1326473>
17. *Solove D. J.* The Digital Person: Technology and Privacy in the Information Age. – New York: NYU Press, 2006.

References

1. Boenkina, E. A., 2017. Determination of motivation among candidates for substitute parents as prevention of secondary orphanhood // *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Cognition*, no. 5-6, pp. 32–37. (In Russ.)
2. Galaguzova, Yu. N., Mazurchuk, N. I., 2020. The substitute family as a psychological and pedagogical phenomenon: structural and functional features and typical difficulties. *Psychology. Psychophysiology*, vol. 13, no. 1, pp. 62–63. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zameschayuschaya-semya-kak-psihologo-pedagogicheskiy-fenomen-strukturno-funktsionalnye-osobennosti-i-tipichnye-slozhnosti/viewer> (accessed 05.11.2021). (In Russ.)
3. Zhulego, V. G., Balyakin, A. A., Nurkina, N. V., and others, 2019. Digitalization of society: New challenges in the social sphere. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*, no. 9-2, pp. 36–43. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zakharova, Zh. A., 2006. Problems of orphans brought up in substitute families. *Bulletin of the N. A. Nekrasov KSU*, no. 8 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-detey-sirot-vospityvayuschih-sya-v-usloviyah-zameschayuschey-semi> (accessed 12.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Lavrentieva, Z. I., 2017. The return of children from substitute families as a socio-pedagogical phenomenon. *News of Saratov University. A new series. Acmeology of Education series. Psychology of development*, Iss. 3 (23), pp. 178–183. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Osipov, G. V., Klimovitsky, S. V., 2010. Digitalization of public life and new tasks of social sciences [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obschestvennoy-zhizni-i-novye-zadachi-sotsialnyh-nauk> (accessed 14.12.2021). (In Russ.)
7. Romanova, N. V., 2020. Digitalization of social services: problems and prospects. *USNTU Bulletin. Science, education, Economics*, no. 1 (31), pp. 58–65. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Skalaban, I. A., 2015. In search of solidarity. Public participation in the mirror of the theory of social capital. *Herald of NGUEU*, no. 1, pp. 304–315. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Chernov, I. B., 2021. Digitalization as a trend in the development of modern society: the specifics of scientific discourse. *Humanities of the South of Russia*, vol. 10 (47), no. 1, pp. 121–131. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Bourdieu, P., 1985. *The Forms of Capital*. John Richardson, ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. N. Y. (In Eng.)
11. Cenamor, J., Sjödin, D. R., Parida, V., 2017. Adopting a platform approach in servitization: Leveraging the value of digitalization. *International Journal of Production Economics*, no. 192, pp. 54–65. (In Eng.)
12. Collins, R., 2020. Social distancing as a critical test of the micro-sociology of solidarity. *American j. of cultural sociology*, vol. 8, no. 3, pp. 477–497. (In Eng.)
13. Drexl, J., 2017. Economic Efficiency versus Democracy: On the Potential Role of Competition Policy in Regulating Digital Markets in Times of Post-Truth Politics. *Competition Policy: Between Equity and Efficiency* (eds. Gerard D., Lianos I.). Cambridge: Cambridge University Press. (In Eng.)
14. Manyika, J., Chui, M., Brown, B., 2011. Report. Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity. McKinsey Global Institute. May [online]. Available at: <https://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/big-data-the-next-frontier-for-innovation> (дата обращения: 02.12.2021). (In Eng.)
15. Lavrentieva, Z. I., Leonova, E. E., 2020. Returns of adolescents from adoptive families: problems and pedagogical solutions. Shirin, A. G., ed. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, pp. 389–395. (In Eng.)
16. Archard, P., Laird, S. E., Clawson, R., Morris, K., 2017. Family experiences of children's social care involvement following a social work change programme. *Journal of Social Work Practice*, no. 32(3), pp. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/02650533.2017.1326473> (In Eng.)
17. Solove, D. J., 2006. *The Digital Person: Technology and Privacy in the Information Age*. New York: NYU Press (In Eng.)

Информация об авторе

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, lzi53@mail.ru , ORCID 0000-0001-9428-497X, Новосибирск

Information about the author

Zoya I. Lavrentieva, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, lzi53@mail.ru , ORCID 0000-0001-9428-497X, Novosibirsk

Поступила в редакцию 13.12.2021

Submitted 13.12.2021

Принята редакцией 18.01.2022

Accepted by the editors 18.01.2022

Научная статья
 УДК 13+37(09)Газман О. С.
 DOI: 10.15293/1813-4718.2201.04

Свободоспособность как интегральная педагогическая ценность в педагогическом наследии О. С. Газмана

Пивченко Владимир Петрович¹, Шабанов Артем Геннадьевич¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена осмысливанию таких значимых для современной педагогики категорий, как свобода в пространстве воспитания, формирование свободной личности с позиций гуманистического подхода к личности воспитанника. Основное внимание при этом уделяется педагогическому наследию О. С. Газмана, его педагогическим идеям и научно-теоретическим обобщениям.

Педагогическое наследие О. С. Газмана сегодня воспринимается не только в контексте предлагаемых им педагогически важных суждений, методических обобщений, высказанных в эпоху перестройки. С позиций педагогики XXI в., организации современного российского образования, идеи, высказанные О. С. Газманом, предстают как новаторская философско-педагогическая концепция, в которой основными являются такие понятия, как свободоспособность, самообразование личности, педагогическая поддержка.

При этом, на наш взгляд, работа над важнейшими идеями О. С. Газмана сегодня в отечественной педагогике недостаточна. В большей степени, наверное, осмысливается и используется его идея педагогической поддержки, которая обрела сегодня некоторые методические черты и реализуется во многих образовательных учреждениях, прежде всего благодаря его ученикам и последователям, Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфину.

Суждения О. С. Газмана относительно свободоспособности как стержня формирования современной личности, способной делать собственный выбор, реализовать различные собственные жизненные стратегии и сценарии, соотносясь со своими нравственными установками, и готовой в полной мере нести ответственность за этот выбор – конечно, недостаточно прокомментированы и далеко не в полной мере включены в теорию и практику современной педагогики.

Однако нет сомнения, что такие новаторские идеи по праву ставят О. С. Газмана в ряд с выдающимися отечественными мыслителями, такими, например, как С. И. Гессен, который в свое время глубоко анализировал понятие «свобода» в педагогической теории и практике.

Цель статьи – провести анализ наиболее значимых научных положений, заявленных О. С. Газманом и касающихся сущности свободоспособности и ресурсов её формирования у воспитанников.

Основные методы исследования: анализ научно-методической литературы, сравнительный анализ теоретико-педагогических концепции; теоретические обобщения.

Результаты исследования: был сделан вывод о том, что, во-первых, О. С. Газман прочно утвердил свободоспособность как новую для своего времени интегральную категорию, понимаемую как целостность личностного ядра развивающегося человека; во-вторых, идеи О. С. Газмана и его предположения относительно реализации принципа свободосообразного воспитания, которые он успел воплотить в своей педагогической деятельности, сегодня наконец обретают черты практического осмысливания и применения.

Ключевые слова: свобода в пространстве воспитания, педагогическая поддержка, свободоспособность, принцип свободосообразности, самообразование личности, педагогическая поддержка

Для цитирования: Пивченко В. П., Шабанов А. Г. Свободоспособность как интегральная педагогическая ценность в педагогическом наследии О. С. Газмана // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 44–54. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.04>

Scientific article

Freedom of Capacity as an Integral Pedagogical Value in the Pedagogical Heritage of O. S. Gazman

Vladimir P. Pivchenko¹, Artyom G. Shabanov¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to comprehending such important categories for modern pedagogy as freedom in the space of upbringing, the formation of a free personality from the standpoint of a humanistic approach to the personality of a pupil. The main attention is paid to the pedagogical heritage of O. S. Gazman, his pedagogical ideas and scientific and theoretical generalizations.

The pedagogical legacy of O. S. Gazman is perceived today not only in the context of the pedagogically important judgments he proposes, methodological generalizations expressed in the era of perestroika. From the standpoint of pedagogy of the XXI century, the organization of modern Russian education, the ideas expressed by O. S. Gazman appear as an innovative philosophical and pedagogical concept, in which the main concepts are freedom, self-education of the individual, and pedagogical support.

At the same time, in our opinion, work on the most important ideas of O. S. Gazman today in domestic pedagogy is insufficient. To a greater extent, perhaps, his idea of pedagogical support is being comprehended and used, which today has acquired some methodological features and is being implemented in many educational institutions, primarily thanks to his students and followers, N. N. Mikhailova and S. M. Yusfin.

O. S. Gazman's judgments regarding freedom as the core of the formation of a modern personality, capable of making his own choice, realizing his various life strategies and scenarios, correlating with his moral attitudes and ready to fully bear responsibility for this choice – of course, are insufficiently commented and far from are fully included in the theory and practice of modern pedagogy.

However, there is no doubt that such innovative ideas rightfully puts O. S. Gazman on a par with outstanding domestic thinkers, such as, for example, S. I. Gessen practice.

The purpose of the article is to analyze the most significant scientific provisions stated by O. S. Gazman and concerning the essence of freedom and the resources of its formation among pupils.

Basic research methods: analysis of scientific and methodological literature, comparative analysis of theoretical and pedagogical concepts; theoretical generalizations.

Research results: it was concluded that, firstly, O. S. Gazman firmly established freedom as an integral category, new for its time, understood as the integrity of the personality core of a developing person; secondly, the ideas of O. S. Gazman and his assumptions regarding the implementation of the principle of free-spirited upbringing, which he managed to implement in his pedagogical activity, today finally acquire the features of practical comprehension and application.

Keywords: freedom in the space of upbringing, pedagogical support, freedom of capacity, the principle of freedom of conformity, self-education of the individual, pedagogical support

For citation: Pivchenko, V. P., Shabanov, A. G., 2022. Freedom of Capacity as an Integral Pedagogical Value in the Pedagogical Heritage of O. S. Gazman. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 44–54. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.04>

Введение, постановка проблемы. Теоретические основания гуманистических педагогических подходов, опирающихся на идею свободы, не новы как в зарубежной, так и в отечественной педагогике. Данные мысли высказывались ещё во времена Платона и Аристотеля; и в последующие эпохи гуманистически мыслящие педагоги и философы уделяли такому явлению, как свобода в воспитании, большое внимание [19]. Это и Я. А. Коменский, и Д. Локк, и Ж.-Ж. Руссо и др.; несомненен вклад в рассмотрение данного педагогического явления таких отечественных педагогов, как К. Д. Ушинский, В. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев. Конечно, нельзя не отметить здесь идеи и педагогический опыт Л. Н. Толстого [16].

Точки зрения этих и других специалистов в области воспитания и обучения во многом не совпадают, однако общий вектор для подобных обобщений очевиден: свобода является великой ценностью для человека; свободу как мироощущение, как основу организации жизни личности возможно и необходимо в ней формировать, взращивать; только по-настоящему свободный человек может быть счастливым [20].

Обзор научной литературы по проблеме. Одно из фундаментальных исследований, посвящённых философско-педагогическому осмыслению категории свободы в педагогике, принадлежит перу С. И. Гессена. Это исследование было предпринято в первой четверти XX в. и до сих пор по праву считается, пожалуй, самым глубоким трудом в данной области.

С. И. Гессен последовательно анализирует наиболее чётко заявленные интерпретации свободы в педагогике и пути её воплощения, сформулированные в текстах Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстого как наиболее последовательных сторонников такого обоснования практической педагогической деятельности [14].

В частности, С. И. Гессен подробно останавливается на понимании свободы

в воспитании и обучении ребёнка, отражённом в романе Руссо «Эмиль, или О воспитании». Наиболее интересным кажется то, что С. И. Гессен одним из первых исследователей обнаруживает существеннейшее противоречие в интерпретации Жан-Жаком Руссо педагогической позиции воспитателя, который искренне придерживается провозглашаемой им идеи свободы в рамках организованного общения с ребёнком [8].

Воспитанник, который ограждён от пагубного влияния «культуры» (в истолковании Руссо), находится на попечении воспитателя; воспитатель, отвергая любое принуждение, создаёт условия, которые неизбежно должны привести ребёнка к целесообразным, по мнению воспитателя, шагам. Другими словами, речь идёт о более глубоком, по мнению С. И. Гессена, виде принуждения – без внешних признаков его, но оттого ещё более неприемлемом: «...не худший ли это вид рабства, когда жертва гнёта даже не осознаёт его? Пленение воли – не во много ли раз хуже оно пленения действия? Изолированный от всех других влияний, кроме постоянного и упорного воздействия всемогущего и вездесущего Жан Жака, Эмиль хочет того, чего желает ... его воспитатель...» [4, с. 52].

Эта очень красноречивая цитата Гессена, по большому счёту, исчерпывает дискуссии о сущности свободного воспитания в концепции Жан-Жака Руссо.

Столь же пристально и критично рассматривает С. И. Гессен взгляды одного из самых последовательных сторонников свободного воспитания, Л. Н. Толстого.

Толстой, в отличие от Руссо, располагал возможностями проверять свои педагогические представления, работая с детьми в созданной им Яснополянской школе. Один из выводов, к которому пришёл писатель и философ, заключается в противопоставлении обучения и воспитания как несопоставимых процессов: обучение должно строиться как свободное стремление одного субъекта приобретать необходимые ему

знания, а другого – предоставлять ему для этого возможности.

Заметим, что, конечно, вряд ли этот тезис был воплощён в опыте Яснополянской школы в полной мере. Но, во всяком случае, крестьянские дети – учащиеся школы – совершенно точно имели самую широкую свободу в выборе занятий или их прекращении в любой момент. И это, как известно, приносило явные педагогически значимые результаты.

Воспитание же понималось Толстым как принудительное, насильственное воздействие воспитателя на воспитуемого с целью сформировать у этого воспитанника такие личностные качества и нравственные основания характера, которые кажутся воспитателю правильными и оправданными с точки зрения его педагогических, культурных, социальных и иных представлений.

Конечно же, такой педагогический подход, как считает Толстой, весьма далёк от идеи свободного воспитания. Насилие над личностью несопоставимо с её внутренней и внешней свободой.

Однако, последовательно и строго анализируя взгляды Толстого на данный вопрос, С. И. Гессен и здесь делает бесспорный вывод: в организуемом Толстым учебном процессе господствует не прямое, однозначное и жёсткое принуждение, а совокупность сильных воздействий старших (учителей) на «неустойчивый, колеблющийся, отзывающийся на всякое влияние темперамент ребёнка» [4, с. 60]. Следовательно, истинной свободы и здесь нет. Ведь, делает вывод Гессен, «отменить принуждение над ребёнком можно не путём простого его упразднения, ...а путём воспитания в ребёнке внутренней силы личности и свободы, которая могла бы сопротивляться всякому принуждению, откуда бы оно ни шло» [4, с. 60].

Подробный разбор Гессеном философско-педагогических оснований идеи свободы в педагогике приводит его к важному умозаключению: истинная свобода в вос-

питании личности достигается лишь тогда, когда она, вследствие освоенного ею «нравственного образования», способна на *самоосуществление*, на проявление своей *свободной воли как творческого акта*: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу ... разрешаю по-своему... И чем более незамемим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода есть ... создание нового особого пути, не существовавшего даже в виде возможного выхода» [4, с. 69].

Конечно, предполагает Гессен, вовсе не каждый способен на такое самоосуществление, а лишь состоявшаяся личность. Далее Гессен определяет как критерии личностного становления, так и подробно конструирует этапы «нравственного образования». Из этих суждений автора становится понятным, как должен строиться педагогический процесс, ведущий к искомому результату.

Таким образом, С. И. Гессен трактует свободу в педагогическом контексте как некую интегральную ценность, которая может быть постигнута лишь как следствие создания особых педагогических условий «нравственного образования» и не сводится лишь к свободе выбора субъектом форм, содержания, темпов обучения или переживания каких-то сильных специальных воспитательных влияний. Свобода как укоренённая сущностная характеристика личности отражается в формуле «жизнь как постоянное творчество», созидание себя, отношений, нового содержания деятельности и пр. [2].

Всё это возможно только при наличии у человека «*свободоспособности*» (буквально это понятие у Гессена отсутствует); чтобы данное интегральное качество личности проявилось, необходимо выстроить с растущим человеком отношения, побуждающие его возвращать в себе и проявлять это качество.

Методология и методы исследования.

Методологической основой данной работы выступает философско-педагогическое положение о свободе как важнейшей ценности и с точки зрения мировоззренческих установок человека, и с точки зрения построения им на этой основе осмысленных стратегий принятия решений, принятия ответственности, постижения в течение всей жизни соотношения свободы и необходимости. Именно свобода делает человека понастоящему субъектным [5].

Несомненно, сущностным является и методологический посыл, касающийся важнейшей роли воспитания в укоренении в растущей личности ценности свободы. Это особенно важно в условиях современного социума, когда человек попадает в пространство многочисленных манипуляций, информационной агрессивной среды, иных негативно влияющих на личность явлений [1].

Прибегнув к сравнительному анализу философско-педагогических концепций выдающихся мыслителей, которые рассматривали свободу как основу воспитания, можно выйти на новые уровни осознания сущности свободы и свободоспособности в воспитании, в том числе учитывая и методические аспекты данной проблемы [7].

Результаты исследования, обсуждение. Одним из самых ярких сторонников идеи свободы в воспитании в отечественной педагогике второй половины – конца XX в. является О. С. Газман. Изложенные им взгляды на данное явление также опираются на фундамент представлений о целостности формирующейся и развивающейся личности; и одно из самых главных, по мнению педагога, это как раз свободоспособность как сущностное качество, носящее интегральный, т. е. целостный характер, несводимый к отдельным ситуациям и обусловленным этими ситуациями поведенческим реакциям; это качество личности, являющееся её ядром, исходным компонентом [11].

В текстах О. С. Газмана размышления о свободе в пространстве педагогики, в контексте вопросов о развитии (и саморазвитии) воспитанника встречаются достаточно часто. О. С. Газман в 90-е гг. XX в. впервые в российской педагогике новейшего времени ставит вопрос не просто о взаимосвязи, но и о взаимообусловленности свободы и саморазвития личности растущего человека. Как замечает Н. Б. Крылова, «это совершенно новый поворот не только в педагогике, но и в философии образования, поскольку открывает новые направления исследований свободы» [6, с. 287].

В материалах, опубликованных уже после смерти учёного, в 1997 г., есть суждения, напрямую соотносимые с приведёнными выше тезисами С. И. Гессена о свободе как индивидуальном бытийственном творчестве: «Свобода есть акт человеческой активности (сознания, прозрения, творчества), знаменующий переход от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения» [3, с. 55]. Можно лишь предполагать, был ли знаком О. С. Газман с текстами Гессена; но необходимо принять во внимание, что первая (и пока единственная) книга С. И. Гессена была издана в новейшее время в России только в 1995 году (а закончена и опубликована на Западе, в эмиграции, в 1923 г.), за год до смерти О. С. Газмана.

Эта переключка двух выдающихся педагогов разных эпох позволяет говорить не только о преемственности гуманистических идей. О. С. Газман заметно развивает и углубляет идеи своих великих предшественников, не только по-новому трактуя свободное воспитание, но и вводит в научно-педагогический и философский оборот такую категорию, как *свободоспособность*.

«Свободоспособность – способность самостоятельно, независимо строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать собственное жизненное предназначение, осуществляя свой выбор» [3, с. 55].

О. С. Газман справедливо противополо-

ставляет педагогику свободы педагогике необходимости, основанной не обязательно на принуждении и авторитаризме, но имеющей доминантой детерминацию сознания и поведения, выбора личностных духовных ценностей прежде всего внешними обстоятельствами и влияниями. Именно этот путь, при котором воспитанник (подросток, юноша) лишён возможности реализовать собственный выбор, однозначно ведёт к несвободному воспитанию.

Настоящая, гуманистическая, демократическая педагогика в основе своей ориентируется на индивидуализацию личности, развитие её «самости». «Педагогика свободы ... рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на развитие у детей свободоспособности; педагогика свободы изначально рассматривает ребёнка как уникальную духовную «самость», не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность, ... и ... ставит задачу помощи ребёнку как субъекту свободного сознания, свободной деятельности. Проблема образования личности ... выступает в педагогике свободы как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как сотрудничество, сотворчество взрослого и ребёнка, в котором доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом» [3, с. 57].

Эта объёмная цитата как нельзя лучше передаёт сущность педагогической позиции Газмана, сущность его философии воспитания. Он предлагает далее, помимо существующих в современной педагогике принципов природосообразности и культуросообразности, обоснованных несколько столетий назад, включить в педагогическую теорию (которая с течением времени повлечёт за собой практическое воплощение) и *принцип свободосообразного образования* [13].

Этот принцип представляет собой двуединый процесс: обеспечение для ребёнка

как «свободы от ...» (угнетения, насилия и других унижающих воспитанника действий и обстоятельств), так и «свободы для ...» (создание наилучших условий для самореализации личности).

Этот контекст в самой полной мере обуславливает другое важнейшее для современной гуманистической педагогики понятие, обоснованное О. С. Газманом – понятие «педагогическая поддержка».

О. С. Газманом как настоящим философом, методологом воспитания, выстраивается логически безупречное суждение: идея свободосообразного воспитания, «свободы для ...» требует соответствующей организации педагогической деятельности; но эта деятельность – не создание специального «туннеля», по которому идёт вперёд, «к свету», воспитанник (иногда отклоняясь то влево, то вправо, но неизбежно, повинувшись конструкции этого «туннеля» – опять вынужден продвигаться по проложенной не им «колее»).

Базируясь на идее свободы, организация целесообразной педагогической (воспитательной) деятельности опирается, прежде всего, на сущностные мотивы воспитанника, связанные с его саморазвитием, личностным выбором, его самовоплощением. Эти мотивы могут воплотиться в жизни растущей личности, когда рядом есть «значимый взрослый», который не принуждает, не «наталкивает» на нужные решения, а который помогает, если в том есть необходимость [15].

Об этом авторам данной статьи уже приходилось писать ранее; высказанные положения могут показаться неочевидными, однако и приведённые выше формулировки Газмана, и базирующаяся на подобных посылах практика педагогической деятельности может свидетельствовать, что результативной воспитательная деятельность будет при условии, «если осуществляется как совместная деятельность, сотрудничество ребёнка и взрослого (или при опосредованной организующей роли педагога) с со-

хранением обязательного благоприятного эмоционального фона, предполагающего комфортность, взаимопомощь, доверие, радость от совместного преодоления проблем и т. д.» [10, с. 83].

Следовательно, педагог, принимающий данные тезисы, должен постоянно выстраивать с воспитанником диалогические отношения, основанные на доверии, взаимных интересах, глубоком понимании психологии взросления, готовности поддержать и помочь. «Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий ..., мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [3, с. 179].

Другими словами, речь идёт не о жёсткой целевой установке относительно воспитанника, а о создании условий для его органичного становления, духовно-нравственного роста и волевого развития [17].

Здесь, несомненно, мы видим предвосхищение О. С. Газманом видения и практик современных нам воспитательных концепций. Так, в «Примерной программе воспитания», разработанной Институтом развития образования РАО в 2019 г. и апробированной в рамках пилотного проекта в течение 2019–2020 гг. в сотнях российских школ, заявлено, что современное воспитание должно быть ориентировано «не на обеспечение соответствия личности ребёнка единому стандарту, а на обеспечение позитивной динамики развития его личности» [12, с. 8], то есть как раз на создание оптимальных условий для личностного роста и развития.

Речь идёт о возможности создания в школах детско-взрослых сообществ, в которых отношения воспитательного характера будут выстраиваться органично. Именно об этом писал Газман, отталкиваясь от своего

уникального и замечательного педагогического опыта многолетней работы с детьми, ещё в 1988 г.: современное воспитание – это процесс «организации совместной деятельности детей и взрослых в целях развития тех и других. Он состоит в том, что это должен быть взаимно открытый процесс, где все участники гласно определяют свои позиции, вырабатывают цели роста и, что следует особо подчеркнуть, открыто обмениваются методами своей деятельности, направленной друг на друга» [3, с. 77].

На наш взгляд, неоспоримую ценность и доказательность идеи О. С. Газмана приобретают не только потому, что их высказывает умный, остро мыслящий, дальновидный учёный, который способен к глубоким обобщениям (как раз таким был, в частности, С. И. Гессен). Особая ценность заключается в том, что такого рода прорывные философско-педагогические обобщения Газмана – это следствие непосредственной работы с детьми, постоянной рефлексии, высокого уровня эмпатии, проявления в этой деятельности реальной демократической, гуманно-личностной позиции, воплощённой в практику организации настоящих продуктивных детско-взрослых сообществ.

Именно этот опыт работы в «Орлёнке» и «Маяке» даёт О. С. Газману основания писать, что свободная воля ребёнка наиболее активно будет проявляться, если взрослые во взаимодействии с ним «опираются на интерес, романтику, осознанный товарищеский и гражданский долг, стремление к самореализации своих природных сил, к самостоятельности и творчеству» [3, с. 61].

Помимо этого, процесс сотрудничества должен включать такой атрибут свободы, как детская радость, рождаемая, по словам Газмана, творчеством и новизной впечатлений.

Такие мысли О. С. Газмана, действительно, уже не только результат «умопостроений», но и осмысленный, отрефлексированный им собственный педагогический

опыт. Подчеркнем ещё раз – реальный опыт, сопряжённый с базовыми философскими обобщениями.

И это даёт всем его последователям фундаментальный базис для переосмысления своей работы и выстраивания такой системы отношений с воспитанниками, которая будет реально менять детскую жизнь, позитивировать их бытие, делать их более свободными и счастливыми. Читая Газмана, понимаешь, что это – не столько прошлое, но и будущее педагогики.

Невозможно спорить ещё с одним тезисом Газмана. Он упоминает один чрезвычайно важный аспект созидательного «свободотворяющего» взаимодействия: *свободоспособность* как качество воспитанника может быть порождено только тогда, когда *свободны* те учителя, воспитатели, которые включены в это взаимодействие: не может несвободный учитель воспитать свободную личность. Следовательно, нужна большая работа, которая будет обеспечивать свободу творчества, свободное самоощущение самого педагога, принятие им самого себя как личности, разрешение собственных ценностных противоречий, что, по словам Газмана, и обуславливает принятие ребёнка как неповторимой, уникальной индивидуальности.

Таким образом, идея педагогической поддержки, базируемая на понимании свободоспособности как важнейшей составляющей растущей личности, способна стать органичным средством её индивидуализации и самостановления. «Помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т. е. в самоопределении и самореализации, составляет специфическую

задачу именно педагогической поддержки. Без этой сферы образование остаётся объектным, а ученик по-прежнему выступает как средство реализации учителем обличенных программ обучения и воспитания...» [3, с. 180].

Идея педагогической поддержки, обожжённая О. С. Газманом, в дальнейшем активно воплощалась в деятельности его учеников и последователей, прежде всего Н. Н. Михайловой [9] и С. М. Юсфина [18]. Ими были разработаны 4 тактики педагогической поддержки, успешно используемые сейчас в практике Благотворительного фонда «Большая перемена», а также во многих других образовательных учреждениях. Это та самая реальная практика, о которой писал О. С. Газман и которая желательна и осуществима.

Заключение. Можно отметить, что, во-первых, в рамках своих новаторских философско-педагогических обобщений О. С. Газман прочно утвердил *свободоспособность* как новую для своего времени *интегральную категорию*, понимаемую как *целостность* личностного ядра развивающегося человека; как явление, включающее разные взаимопересекающиеся, однако *целостные* по своей педагогической сути области взаимодействия гуманистически ориентированного наставника с воспитанником.

Во-вторых, высказанные О. С. Газманом идеи и предположения относительно реализации принципа *свободосообразного воспитания* (в значительной степени воплощённые им в своей педагогической деятельности), сегодня наконец обретают черты практического осмысления и применения.

Список источников

1. *Абрамова В. В.* Сущность понятия субъектно-профессиональной активности в контексте воспитательной деятельности педагога // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практи-*

ческой конференции. – Новосибирск, 2020. – С. 330–335.

2. *Александрова Е. А.* Создаем систему воспитательной работы в школе // *Народное образование.* – 2008. – № 9 (1382). – С. 227–235.

3. *Газман О. С.* Неклассическое воспита-

ние: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

5. Киселев Н. Н., Аникеева Н. П. Информационно-волновые процессы в воспитании // Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2020. – С. 92–97.

6. Крылова Н. В. поисках новой науки // Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – С. 284–287.

7. Ларионова И. А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 198–206.

8. Лобынцева С. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Развитие самоорганизации детско-взрослой общности в дополнительном образовании // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2019. – № 4. – С. 32–39.

9. Михайлова Н. Н. Технология педагогической поддержки в развитии воспитания школьников // Научные исследования проблем детства, воспитания, социализации: актуальные аспекты, теоретические и методические основы. – М., 2018. – С. 30–32.

10. Пивченко В. П. Педагогическая поддержка как основа профессиональной позиции воспитателя в работе с детским коллективом // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы IV Международной научно-практической конфе-

ренции / редколл.: Н. Н. Михайлова и др. – М.: Пробел, 2016. – С. 79–85.

11. Пивченко В. П. Личностно-ориентированная педагогика А. С. Макаренко в воспоминаниях его воспитанников // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 102–112.

12. Примерная программа воспитания. – М., 2019. – 36 с.

13. Ромм Т. А. Научно-методическое сопровождение внедрения программы воспитания // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум. – Екатеринбург, 2021. – С. 39–42.

14. Ромм Т. А. Горизонты и границы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2, № 1 (36). – С. 75–82.

15. Чеснокова Г. С., Одинокова Н. А. Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 2. – С. 124–127.

16. Шабанов А. Г. Психолого-педагогическое сопровождение социальной успешности подростков в школе // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 4. – С. 34–42.

17. Шабанов А. Г. Педагогические условия формирования мотивации спортивной деятельности в детском танцевальном коллективе // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 4 (64). – С. 60–65.

18. Юсфин С. М. Договор как механизм достижения и развития доверия // Портал доверия: сборник научных трудов. – Ульяновск, 2016. – С. 93–99.

19. Postman N. The Disappearance of Childhood. – N. Y.: Delacorte Press, 1982. – 177 p.

20. Ruys K., Stapel D. The Secret Life of Emotions // Psychological Science. – Vol. 19, April 2008. – P. 385–391.

References

1. Abramova, V. V., 2020. The essence of the concept of subject-professional activity in the context of the educational activity of a teacher. Fundamental problems of education in the context of modern social processes: materials of the international scientific and practical conference. Novosibirsk, pp. 330–335. (In Russ.).

2. Alexandrova, E. A., 2008. Creating a system of educational work at school. National education, no. 9, pp. 227–235. (In Russ., abstract in Eng.).

3. Gazman, O. S., 2002. Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom. Moscow: MIROS Publ., 296 p. (In Russ.).

4. Gessen, S. I., 1995. Foundations of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow: School-Press Publ., 448 p. (In Russ.).

5. Kiselev, N. N., Anikeeva, N. P., 2020. Information-wave processes in education. Fundamental problems of education in the context of modern

- social processes: materials of the international scientific and practical conference. Novosibirsk, pp. 92–97. (In Russ.).
6. Krylova, N., 2002. In search of a new science. Gazman O. S. Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom. Moscow: MIROS Publ., pp. 284–287. (In Russ.).
7. Larionova, I. A., 2014. Situation of success in the development of relations of cooperation between teacher and students. Pedagogical education in Russia, no. 9, pp. 198–206. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Lobyntseva, S. V., Mikhailova, N. N., Yusfin, S. M., 2019. Development of self-organization of the child-adult community in additional education Social pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal, no. 4, pp. 32–39. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Mikhailova, N. N., 2018. Technology of pedagogical support in the development of upbringing of schoolchildren. Scientific research of problems of childhood, upbringing, socialization: actual aspects, theoretical and methodological foundations. Moscow, pp. 30–32. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Pivchenko, V. P., 2016. Pedagogical support as the basis of the professional position of the educator in working with the children's collective. Social partnership: pedagogical support of the subjects of education: materials of the IV International scientific and practical conference, editorial board: N. N. Mikhailova et al. Moscow, pp. 79–85. (In Russ.).
11. Pivchenko, V. P., 2019. Personality-oriented pedagogy of A. S. Makarenko in the memoirs of his pupils. Siberian pedagogical journal, no. 2, pp. 102–112. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Approximate education program. 2019. Moscow, 36 p. (In Russ.).
13. Romm, T. A., 2021. Scientific and methodological support for the implementation of the education program. Education as a strategic national priority. International Scientific and Educational Forum. Yekaterinburg, pp. 39–42. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Romm, T. A., 2017. Horizons and boundaries of education. Domestic and foreign pedagogy, T. 2, no. 1 (36), pp. 75–82. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Chesnokova, G. S., Odinkova, N. A., 2021. Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 124–127. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Shabanov, A. G., 2021. Psychological and pedagogical support of social success of adolescents at school. Siberian Pedagogical Journal, no. 4, pp. 34–42. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Shabanov, A. G., 2021. Pedagogical conditions for the formation of motivation of sports activity in a children's dance group. Bulletin of pedagogical innovations, no. 4 (64), pp. 60–65. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Yusfin, S. M., 2016. Contract as a mechanism for achieving and developing trust. Portal of trust. Collection of scientific papers. Ulyanovsk, pp. 93–99. (In Russ.).
19. Postman, N., 1982. The Disappearance of Childhood. N. Y.: Delacorte Press Publ., 177 p. (In Eng.).
20. Ruys, K., Stapel, D., 2008. The Secret Life of Emotions. Psychological Science, vol. 19, pp. 385–391. (In Eng.).

Информация об авторах

В. П. Пивченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, vladimirpivchenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1456-7027, Новосибирск

А. Г. Шабанов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, shabanov_11.01.84@mail.ru, ORCID 0000-0002-8478-5348, Новосибирск

Information about the authors

V. P. Pivchenko, Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State

Pedagogical University, vladimirpivchenko@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1456-7027, Novosibirsk

A. G. Shabanov, Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, shabanov_11.01.84@mail.ru, ORCID 0000-0002-8478-5348, Novosibirsk

Поступила в редакцию 18.12.2021

Submitted 18.12.2021

Принята редакцией 14.01.2022

Accepted by the editors 14.01.2022

Научная статья
УДК 37.041
DOI: 10.15293/1813-4718.2201.05

Традиционные подходы к организации самостоятельной работы обучающихся

Уразикова Юлия Валерьевна

Саратовский ГМУ им. В. И. Разумовского Минздрава России, Медицинский колледж
Саратов, Россия

Аннотация. Проблема и цель. Проблема организации самостоятельной работы обучающихся в настоящее время стала еще больше из-за дистанционного обучения, так как теперь приходится пересматривать и модернизировать организацию образовательного процесса.

Цель статьи – проанализировать мнения различных авторов о роли самостоятельной работы в процессе обучения, сравнить их подходы.

Методология. Исследование проводилось на основе изучения современной образовательной среды. Научить ученика учиться самостоятельно непросто. Для организации полноценной самостоятельной работы необходимо:

- создать благоприятные условия;
- научить ставить перед собой конкретные цели: обучающийся должен знать, что ему нужно получить из большого объема информации, на что обратить внимание;
- научить планировать работу, чтобы добиться наиболее эффективного результата;
- научить выбирать средства обучения: ученик должен знать, что лучше ему поможет в приобретении знаний по конкретной теме; он не просто должен пересматривать статьи, видеоролики, учебники, нужно научить его находить значимую информацию из определенных источников.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы понимаем, что понятие «самостоятельная работа» раскрывается с разных сторон. Педагог должен проанализировать все стороны, выбрать для себя наиболее оптимальные, которые подходят и ученику, и педагогу, и применить их в интересах ученика.

Ключевые слова: традиционные подходы, самостоятельная работа, обучающиеся, образовательная среда, студенты, проблема организации самостоятельной работы, образовательный процесс

Для цитирования: Уразикова Ю. В. Традиционные подходы к организации самостоятельной работы обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 55–64. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.05>

Scientific article

Traditional Approaches to the Organization of Independent Work of Students

Yuliya V. Urazikova

Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky of the Ministry of Health
Medical College, Saratov, Russia

Abstract. The problem and the goal. The problem of organizing independent work of students has now become even greater due to distance learning, since now it is necessary to revise and modernize the organization of the educational process.

© Уразикова Ю. В., 2022

The purpose of the article analyze the opinions of various authors on the role of independent work in the learning process, compare their approaches.

Methodology. The study was conducted on the basis of studying the modern educational environment. It is not easy to teach a student to study independently. To organize a full-fledged independent work, it is necessary:

- Create favorable conditions for the organization of work.
- Teach to set specific goals. The student knows what he should get from a large amount of information, what to pay attention to.
- Teach you how to plan your work. If you do not follow a certain plan, you can spend a lot of time, but you will not achieve results.
- Teach to choose the means of learning. The student should know what will help him better in acquiring knowledge on a specific topic. He doesn't just have to review articles, videos, textbooks, you need to teach him to find meaningful information from certain sources.

Analyzing the psychological and pedagogical literature, we understand that the concept of "Independent work" is revealed from different sides. The main thing for the teacher is to analyze all sides, choose the most optimal ones for himself, which are suitable for both the student and the teacher, which will be applied only in the interests of the student.

Keywords: traditional approaches, independent work, students, educational environment, students, the problem of organizing independent work, the educational process

For citation: Urazikova, Yu. V., 2022. Traditional Approaches to the Organization of Independent Work of Students. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 55–64. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.05>

Введение. В настоящее время информатизация затронула все сферы жизни современного человека, в том числе и учеников школ, студентов колледжей, высших учебных заведений [7]. Обучающиеся все больше стремятся к самостоятельности, как в отношении к образовательному процессу, так и в других сферах [2].

Для организации эффективной самостоятельной работы необходимо, чтобы обучающийся был одновременно и объектом и субъектом управления. В образовательной деятельности поменялась позиция обучающегося. Ученик не только получает знания, слушая педагога и запоминая материал учебных занятий, но и сам предлагает педагогу пути выхода из проблемной ситуации, пути решения задач, в процессе анализа самостоятельно находит ответы на вопросы. Причем ученик не просто сам отвечает на вопрос, но и учится мыслить нестандартно, принимать нестандартные решения. Это позволяет раскрыть творческий потенциал и ученика, и преподавателя [8].

Сейчас организовать самостоятельную работу обучающихся стало еще сложнее,

так как преподавателю необходимо модернизировать все учебные программы и формы контроля образовательного процесса.

Цель статьи – проанализировать мнения различных авторов о роли самостоятельной работы в процессе обучения, сравнить их подходы.

Методология и методы исследования. Можно выделить два основных фактора потребности в организации самостоятельной работы студентов:

- государственный фактор;
- общественный фактор.

Государственный фактор – реализация федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Самостоятельная работа – основа ФГОС, так как в основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, а он предполагает деятельность ученика. Без помощи учителя, совместно с учителем, с наводящими вопросами ученики самостоятельно могут найти ответ на поставленный вопрос. С самого младшего возраста педагоги учат детей работать самостоятельно. Уже в начальной школе обучающиеся могут само-

стоятельно определить тему урока, поставить цели, спланировать работу. И если эту работу вести в системе, то к концу обучения мы получим личность, способную нестандартно мыслить, анализировать, творчески подходить к образованию [5].

Общественный фактор связан со стремительным переходом практически всех видов социальных взаимодействий в онлайн-форму. Сфера образования также претерпевает изменения, связанные с введением самоизоляции и переходом на дистанционное обучение.

Обзор научной литературы по проблеме. С переходом на дистанционное обучение значительно усиливается роль самостоятельной работы обучающихся, происходит пересмотр всего образовательного процесса. В быстром темпе приходится решать проблемы с мобилизацией всего обучающего процесса, основной целью которого является формирование у обучающихся навыка самообразования, саморазвития и самоуправления.

Проведенный анализ различных источников по вопросам организации самостоятельной работы показал, что единых подходов к ее организации нет. Каждый автор видит самостоятельную работу по своему, раскрывая ее отдельные черты.

В трудах О. В. Акуловой, Л. К. Наумовой «самостоятельная работа студентов – вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата» [13, с. 9].

О. В. Акулова и Л. К. Наумова считают, что самостоятельная работа строится на взаимодействии педагога и обучающегося при их партнерском участии. Мы солидарны с этим подходом: деятельность должна быть совместной. Партнерские отношения раскрепощают ученика, ученик не боится высказывать свои мысли, учится общаться.

Педагогическое взаимодействие считается успешным, если самостоятельная работа организована так, чтобы каждый обучающийся чувствовал себя полноправным участником образовательной деятельности: работал на свой результат по конкретной теме, чтобы тема на базовом уровне была усвоена каждым учеником.

Для успешного взаимодействия необходимы:

- 1) мотивационный этап;
- 2) вовлечение в процесс самостоятельной работы;
- 3) организация самостоятельной работы.

При самостоятельной работе формируются следующие компетенции:

- обучающиеся учатся самостоятельно работать с текстом, находить в тексте ответы на вопросы;
- учатся формулировать свои мысли, выдвигать гипотезы, анализировать, сравнивать, отстаивать свою точку зрения;
- учатся сотрудничать с педагогами, с другими обучающимися;
- контролировать свою деятельность и оценивать ее.

Самостоятельная работа развивает такие качества личности, как: активность, уверенность в себе, целеустремленность, ответственность. Педагог выступает партнером учеников: он продумывает всю организацию самостоятельной работы: виды деятельности, материал для индивидуальной и групповой работы, которые должны вызвать у обучающегося желание самостоятельно добывать знания.

В свою очередь Л. Г. Вяткин в статье «Самостоятельная работа учащихся на уроке» писал о том, что «самостоятельная работа – вид деятельности, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи преподавателя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности студента» [4, с. 8].

Л. Г. Вяткин считает, в процессе самостоятельной работы раскрывается личность ученика. Так как самостоятельная работа учит мыслить ученика, учит быть самостоятельным.

Основная задача педагога в современном образовании – научить ученика учиться самому. При правильно организованной самостоятельной работе повышается качество знаний обучающихся, формируется умение самостоятельно добывать знания, развиваются распознавательные способности обучающихся. Приобщать обучающихся к самостоятельной работе необходимо постепенно, давая посильные задания, чтобы ученики поняли, что ответ на вопрос они нашли сами, сами пришли к выводам. Это мотивирует обучающихся. Главным является то, что роли обучающихся в данной деятельности распределяются в зависимости от их способностей.

И. А. Зимняя в своей работе «Педагогическая психология» пишет: «Самостоятельная работа – целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [9, с. 116].

Понятна позиция И. А. Зимней, которая в основу ставит внутреннюю мотивацию ученика. Мотивация является одним из самых эффективных способов повысить качество обучения и качество обученности. Каждый обучающийся должен быть мотивирован на достижение определенного результата. Мотивировать – значит вызвать интерес.

Основные приемы мотивации при выполнении самостоятельной работы:

1. Создание ситуации успеха.
2. Применение полученных знаний на

практике.

3. Разработка собственных творческих заданий.

4. Коллективное творческое дело.

5. Участие обучающихся в конкурсах различной направленности.

6. Применение активных методов обучения:

- игровые;
- метод проблемного обучения;
- исследовательский метод;
- ИКТ-технологий.

Применение данных методов делает образовательную деятельность интересней, вовлекает обучающихся в процесс самостоятельного приобретения знаний.

7. Написание докладов, рефератов, сообщений.

Какой бы ни был выбран метод, прием мотивации, самое главное – найти подход к каждому обучающемуся, заинтересовать его, чтобы у него возникло желание учиться самому.

В трудах В. А. Козакова «самостоятельная работа студента – это специфический вид деятельности учения, главной целью которого является формирование самостоятельности учащегося субъекта, а формирование его умений, знаний и навыков осуществляется опосредованно через содержание и методы всех видов учебных занятий» [10, с. 14].

В. А. Казаков в своих трудах пишет, что главной целью самостоятельной работы является формирование самостоятельности учащегося, а умения, навыки ученик будет получать через содержание и виды учебных занятий. Если научить ученика правильно работать с информационными источниками, то работая самостоятельно, он получит все необходимые знания и умения.

Чтобы научить ученика самостоятельно учиться, педагогу надо продумывать приемы и методы на каждом этапе учебного занятия. Самыми действенными являются:

1. Метод проблемного обучения.
2. Исследовательский метод.

3. Практический метод обучения.
4. Наглядный метод обучения.
5. Экскурсии.
6. Семинар, круглый стол, диспут.

Выбор методов обучения зависит от темы, целей учебного занятия, программного материала, возрастных особенностей обучающихся. Главное, чтобы на занятии была высокая активность обучающихся и желание учиться.

Р. Б. Срода говорит, что «самостоятельная работа – это такая деятельность, которую учащиеся выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы» [15, с. 32].

Р. Б. Срода в отличие от А. В. Козакова и Л. Г. Вяткина отмечает, что самостоятельная работа – это и есть проявление самостоятельности обучающимися.

Правильно организованная самостоятельная работа способствует формированию прочных знаний у обучающихся, развитию активности, самостоятельности, развитию умственных и творческих способностей обучающихся. Чтобы в процессе обучения развивалась активность, самостоятельность, необходимо создание условий при организации самостоятельной работы:

1. Самостоятельная работа должна иметь четко поставленную цель.
2. Разноуровневые самостоятельные задания.
3. Постепенное вовлечение обучающихся в самостоятельную работу.
4. Задания для самостоятельной работы с элементами творчества или соревнования.
5. Индивидуальный подход к каждому ученику.
6. Самостоятельная работа с элементами практической работы.

В работах М. И. Моро «самостоятельная работа – форма организации познавательной деятельности обучающихся, при которой они сознательно и активно стремятся к поставленной цели, преодолевая встающие на их пути трудности без непо-

средственной помощи с чьей-либо стороны в ходе выполнения работы» [11, с. 14].

И. Э. Унт в своей книге пишет: «Самостоятельная работа – форма учебной деятельности, представляющая наибольшие возможности для индивидуализации учебно-воспитательного процесса» [16, с. 134].

М. И. Моро и И. Э. Унт определяют самостоятельную работу как форму учебной деятельности. Для Моро самостоятельная работа – работа без помощи, а И. Э. Унт говорит об индивидуальном обучении. Самостоятельная работа на занятиях организована для всех учеников, но различается по степени самостоятельности, по подходам к ней, так как в классе, группе дети с разными способностями.

Индивидуальное дифференцированное обучение – главный фактор развития самостоятельности на учебных занятиях. При традиционном подходе в обучении ученики со средними способностями могут затеряться в группе «сильных» детей. У обучающихся с высоким уровнем развития интеллекта все получается, но нет движения. Группа «сильных» обучающихся может намного раньше самостоятельно овладеть знаниями без помощи педагога, но при его умелом направлении. Обучающиеся со средними способностями должны работать на результат на каждом этапе учебного задания, сначала с помощью учителя, затем без его помощи. Снижение времени помощи педагога для каждого обучающегося индивидуально. На учебных занятиях каждому ученику должно быть интересно, каждый работает в своем темпе, ориентируясь на свой результат.

В своей книге П. И. Пидкасистый пишет: «Самостоятельная работа – это средство обучения, которое в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче; вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке

информации» [14, с. 72]. Автор считает, что воспроизводящие и творческие процессы обучения должны быть едиными.

В процессе самостоятельной работы ученик может приобрести и воспроизвести полученные знания, пользоваться в процессе решения задач готовыми знаниями, теми, что он получил из источников. Эти знания у него накапливаются, как и способы действия. Также, работая самостоятельно, обучающийся учится находить нестандартные методы решения задач, создавать новые продукты. Постепенно от воспроизведения знаний ученик начинает проявлять творческие способности, сам разрабатывать, пробовать, применять в практической деятельности.

Чтобы обучающийся захотел учиться самостоятельно, необходимо, чтобы он был к этому готов. Многим обучающимся легче получать знания в готовом виде. Необходима внутренняя потребность ученика прийти к открытию нового знания самостоятельно. Здесь много зависит от мастерства педагога. Опираясь на базовые знания учеников, педагог должен подготовить обучающихся к открытию нового знания так, чтобы ученик сам захотел в этом разобраться. На каждом этапе должны быть подобраны приемы и методы, которые вызывают желание самостоятельно добывать знания, т.е. основанные на интересе обучающихся.

В трудах В. К. Буряка «самостоятельная работа – метод овладения глубокими знаниями, формирование активности и самостоятельности, развитие умственных способностей обучающихся» [3, с. 29].

В работе Б. П. Есипова «самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время. При этом учащиеся сознательно стремятся достигать поставленной в задании цели, уподобляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий» [6, с. 53].

В. К. Буряк, также как и Б. П. Есипов, считает, что всестороннее развитие умственных способностей является главным фактором самостоятельной работы, но Б. П. Есипов важными считает также и физические действия.

На каждом этапе учебного занятия самостоятельная работа заставляет обучающихся думать, рассуждать, анализировать. Правильно поставленный вопрос позволяет ученику опираться на его знания, личный опыт. При работе с различными источниками из большого материала необходимо выбрать главное, проанализировать, сформулировать, сделать вывод. Это развивает внимание, память, мышление, расширяет кругозор.

В трудах Р. М. Микельсона «самостоятельная работа – выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [12, с. 28].

Б. П. Есипов и Р. М. Микельсон пишут о том, что самостоятельная работа выполняется обучающимися без помощи и участия педагога.

Результаты исследования. Изложенное выше позволяет нам заключить, что самостоятельная работа – это не просто один из видов деятельности. Если она правильно организована, то это и форма обучения, и метод, и средство обучения. Ориентируясь на статьи авторов, педагог может продумать, как лучше организовать самостоятельную работу на занятии. Важен этап организации самостоятельной деятельности, роль педагога в ходе работы, четко продуманные вопросы, которые позволят ученику не только получить знания, прочно их сохранить, способствовать развитию творчества. Самое главное – это мотивировать ученика и заинтересовать его. Он не только должен знать, где он будет применять полученные знания, ему должно быть интересно. Интересно добывать, применять, разрабатывать (табл. 1).

В процессе самостоятельной работы не может быть отдельно ученика от препода-

давателя. Насколько совместной и единой будет эта деятельность для всех участников образовательных отношений, настолько правильным и значимым для обучающихся будет процесс обучения. Нужно продумать все: где, на каком этапе, даже при изучении определенной темы, нужна только позиция наблюдателя, только помощника,

совместная работа. К изучению каждой темы, к каждому ученику нужно подходить только индивидуально [2]. Модернизация образования инициирует формирование личности, умеющей и желающей самообразовываться, воспринимающей базовые закономерности конструктивного взаимодействия природы и социума [1].

Таблица 1

Сравнительный анализ трактовки понятий

Ф. И. О.	Вид учебной деятельности	Роль преподавателя	Роль ученика	Результат
О. В. Акулова Л. К. Наумова	+	«партнер»	–	Оценка достижения конкретного результата
Л. Г. Вяткин	+	«помощник»		Формирование личности
И. А. Зимняя	+		«главствующая»	Самосовершенствование самопознание
В. А. Козаков	+			Формирование умений, знаний и навыков
Р. Б. Срода	+		«главствующая»	Формирование активности, творчества
М. И. Моро	+	«помощник»		Стремление к поставленной цели
И. Э. Унт	+		«главствующая»	Возможность для индивидуализации
П. И. Пидкасистый	+	«проводник»	«получатель» знаний	Ориентация в потоке информации
В. К. Буряк	+		«главствующая»	Развитие умственных способностей
Б. П. Есипов	+		«выполняющая»	Выражать результат в форме умственных или физических действий
Р. М. Микельсон	+	«наблюдатель»	«выполняющая»	Выполнение заданий без всякой помощи

В сумме всех этих авторов объединяет мысль, что самостоятельная работа – это вид деятельности, но одни авторы изменяют мнение относительно роли преподавателя или ученика. У одних авторов преподаватель служит либо «партнером, помощником», либо «наблюдателем», а у других даже не упоминается в понятии, предоставляя «главствующую» роль обучающимся, т. к. практически все авторы единогласно ставят обучающихся во главе процесса. Мнение авторов о результатах работы отличаются, но можно сделать вывод, что формирование «самостоятельности» объединяет всех

Повышение эффективности самостоятельной учебной деятельности обучающихся связано с формированием познава-

тельной самостоятельности, способности к самообразованию и обучением умению учиться, где большое значение приоб-

ретают познавательные навыки и стратегии [18].

На основе анализа научной литературы по изучаемой теме можно определить понятие самостоятельной познавательной деятельности как процесс, направленный на развитие способности активно, самостоятельно использовать систему знаний на практике, находить и приобретать новую информацию из различных источников, развивая самостоятельность и мотивацию [19].

Заключение. Можно сделать вывод, что самостоятельной работе принадлежит главная роль в процессе обучения и воспитания обучающихся. Самостоятельная работа учит взаимодействовать друг с другом всех участников образовательных отношений.

Взаимодействие «учитель – ученик» – важный педагогический прием, который способствует не только успешному овладению системой знаний, умений, навыков, но и развивает личность. Формируются такие качества как: самостоятельность, ответственность, активность, трудолюбие, дисциплинированность. Обучающиеся учатся думать, приходиться к заключениям, применять знания в практической деятельности. Самое главное – они понимают, где им пригодятся знания в жизни.

Если мы правильно организуем самостоятельную работу, то на выходе мы получим

успешного выпускника школы, успешного выпускника колледжа или вуза, успешного профессионала своего дела.

Формирование умения самостоятельно работать – систематически непрерывный процесс, требует от педагога знания возрастных особенностей обучающихся, умения найти индивидуальный подход к каждому.

Мотивированный обучающийся, имеющий желание самостоятельно учиться, будет иметь прочные знания по учебным предметам, научится применять их в повседневной жизни.

В современном обществе ряд профессий требует от специалиста постоянного совершенствования, постоянно обновляются программы, нормативные документы. Самообразование в этом плане играет главную роль: из большого объема документов необходимо выбрать главные, проанализировать их, правильно использовать, а в дальнейшем создавать собственные разработки. Происходит становление профессиональной личности, способной создавать и брать на себя ответственность. А основы самообразования закладываются на учебных занятиях.

Можно сделать вывод, что самостоятельная работа не предполагает отстранения обучающегося от преподавателя и других обучающихся. Напротив, предусматривает много вариантов их взаимодействия.

Список источников

1. Александрова Е. А., Крылова Н. Б. Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность учения? // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 77–88.

2. Александрова Е. А., Миоглевич Б. Г., Базылева Р. М. и др. Методология культурных практик самостоятельной работы // Организация самостоятельной работы студентов: коллективная монография. – Саратов: Изд-во «ТехноДекор», 2015. – 200 с.

3. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.

4. Вяткин Л. Г. Самостоятельная работа

учащихся на уроке: лекция по педагогике для студентов университета. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1978. – 25 с.

5. Гордеев М. Н. Самостоятельная работа в истории педагогической мысли // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 68–71.

6. Есинов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

7. Зайчикова И. В., Никаноркина Н. В. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями цифровой экономики // Со-

временные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 76.

8. *Зеленский А. Г.* Методические подходы к организации самостоятельной работы студентов-психологов в процессе изучения экономических дисциплин // Научный вестник ВФ РАНХИГС Экономика. – 2019. – № 2. – С. 97–101.

9. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 175 с.

10. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – Киев, 1990. – 246 с.

11. *Моро М. И.* Самостоятельная работа учащихся на уроках арифметики в начальных классах. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 160 с.

12. *Микельсон Р. М.* О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. – М.: Учпедгиз, 1940. – 96 с.

13. *Наумова Л. К.* Организация самостоятельной работы магистров (направление «Педагогика»): дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 169 с.

14. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

15. *Срода Р. Б.* Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении / под ред. А. М. Гельмонта. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 55 с.

16. *Унт И.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.

17. *Фомин Н. В.* Методические аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях двухуровневой системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 1 (88). – С. 29–34.

18. *Thompson I., Rubin J.* Can Strategy Improve Listening Comprehension. – Foreign Language Annuals, 1992. – 263 p.

19. *Thomas L., Hockings C., Ottaway J. and Jones R.* Independent learning: Student perspectives and experiences Final report to the Higher Education Academy. – New York: Higher Education Academy, 2015.

References

1. Alexandrova, E. A., Krylova, N. B., 2003. How to ensure the self-education of a student and the productivity of teaching? Public education, no. 6, pp. 77–88. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Alexandrova, E. A., Mogilevich, B. G., Bazyleva R. M., etc. 2015. Methodology of cultural practices of independent work. Organization of independent work of students. Collective monograph. Saratov: Techno-Decor Publ., 200 p. (In Russ.)

3. Buryak, V. K., 1984. Independent work of students: a book for teachers. Moscow: Prosveshchenie Publ., 64 p. (In Russ.)

4. Vyatkin, L. G., 1978. Independent work of students in the classroom: A lecture on pedagogy for university students. Saratov: Saratov University Publ., 25 p. (In Russ.)

5. Gordeev, M. N., 2014. Independent work in the history of pedagogical thought. Pedagogical education in Russia, no. 10, pp. 68–71. (In Russ.)

6. Esipov, B. P., 1961. Independent work of students in the classroom. Moscow: Uchpedgiz Publ., 239 p. (In Russ.)

7. Zaichikova, I. V., Nikanorkina, N. V., 2020. Innovative approaches to the organization of independent work of students in accordance with the requirements of the digital economy. Modern

problems of science and Education, no. 3, p. 76. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Zelensky, A. G., 2019. Methodological approaches to the organization of independent work of psychology students in the process of studying economic disciplines. Scientific Bulletin of the VF RANEPА Economics, no. 2, p. 97–101. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Zimnaya, I. A., 1997. Pedagogical psychology. Rostov on Don: Feniks Publ., 175 p. (In Russ.)

10. Kozakov, V. A., 1990. Independent work of students and its information and methodological support. Kiev, 246 p. (In Russ.)

11. Moro, M. I., 1963. Independent work of students at arithmetic lessons in primary classes. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 160 p. (In Russ.)

12. Mikeison, R. M., 1940. On the independent work of students in the learning process. Moscow: Uchpedgiz Publ., 96 p. (In Russ.)

13. Naumova, L. K., 2006. Organization of independent work of masters (direction “Pedagogy”): Cand. Sci. (Pedagogical). St. Petersburg, 169 p. (In Russ.)

14. Zagvyazinsky, V. I., Zakirova, A. F., 2008. Pedagogical dictionary: textbook. Moscow:

Akademiya Publ., 352 p. (In Russ.)

15. Sroda, R. B., 1956. Education of activity and independence of students in teaching. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 55 p. (In Russ.)

16. Unt, I., 1990. Individualization and differentiation of learning. Moscow: Pedagogy Publ., 188 p. (In Russ.)

17. Fomin, N. V., 2013. Methodological aspects of the organization of independent work of

students in the conditions of a two-level education system. Standards and monitoring in education, no. 1 (88), pp. 29–34. (In Russ.)

18. Thompson, I., Rubin, J., 1992. Can Strategy Improve Listening Comprehension. Foreign Language Annuals, 263 p. (In Eng.)

19. Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J., Jones, R., 2015. Independent learning: Student perspectives and experiences Final report to the Higher Education Academy. New York: Higher Education Academy Publ. (In Eng.)

Информация об авторе

Ю. В. Уразикова, преподаватель, Саратовский ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава России, Медицинский колледж, ulia.climowa2015@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5096-9299

Information about the author

Yuliya V. Urazikova, Teacher of the Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky of the Ministry of Health of Russia, Medical College, ulia.climowa2015@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5096-9299

Поступила в редакцию 15.10.2021

Принята редакцией 18.12.2022

Submitted 15.10.2021

Accepted by the editors 18.12.2022

Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.15293/1813-4718.2201.06

Педагогический поступок как средство проявления и становления нравственно-ценностной самостоятельности будущих педагогов

Голубчикова Марина Геннадьевна

Иркутский государственный университет, Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования – филиал Российской медицинской академии непрерывного профессионального образования Минздрава России, Иркутск, Россия

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на значение педагогического поступка для формирования правильного нравственного поведения в процессе подготовки будущих педагогов и в профессиональной деятельности. Рассматривается термин «нравственно-ценностная самостоятельность» как характеристика результата воспитания и самовоспитания будущих педагогов. Предлагается способ формирования нравственно-ценностной самостоятельности через подготовку к педагогическому поступку посредством кейс-технологии.

Цель статьи – раскрыть возможности педагогического поступка как средства проявления и становления нравственно-ценностной самостоятельности студентов – будущих педагогов.

Методология и методы исследования: методологической основой исследования является компетентностно-деятельностный подход к педагогическому образованию; в процессе исследования использованы теоретические методы – анализ научных источников; логические – анализ, синтез, систематизация, обобщение; диагностические – анкетирование, тестирование; методы количественного и качественного анализа полученных результатов.

Результаты исследования, обсуждение. Как показало исследование, немалая часть студентов к окончанию эксперимента проявила способности к творческому, нестандартному анализу педагогических ситуаций с опорой на нравственные ценности, что свидетельствует о готовности к педагогическому поступку. Таким образом, в процессе решения педагогических задач, направленных на формирование готовности к поступку, происходит становление нравственно-ценностной самостоятельности будущих педагогов

Заключение. Подготовка к совершению педагогического поступка на основе кейс-технологии позволяет решить ряд актуальных для развития нравственных качеств задач: максимально активизировать каждого студента, вовлечь его в процесс анализа педагогической ситуации и принятия верного решения; способствовать эффективному применению теоретических знаний в педагогической деятельности для прогнозирования возможных последствий. Этому способствует применение в процессе обучения разработанных схем ориентировки, являющихся опорой для студентов в работе с педагогическими ситуациями.

Ключевые слова: поступок, педагогический поступок, самостоятельность, учебная самостоятельность, нравственно-ценностная самостоятельность, кейс-технология, анализ конкретных ситуаций

Для цитирования: Голубчикова М. Г. Педагогический поступок как средство проявления и становления нравственно-ценностной самостоятельности будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 65–76. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.06>

Pedagogical Act as a Means of Manifestation and Formation of Moral and Value Independence of Future Teachers

Marina G. Golubchikova

Irkutsk State University, Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education – Branch Campus of the Russian Medical Academy of Continuing Professional Education of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Irkutsk, Russia

Abstract. The article presents the author's view on the importance of a pedagogical act for the formation of correct moral behavior in the process of training future teachers and in professional activity. The term "morally valuable independence" is considered as a characteristic of the result of upbringing and self-education of future teachers. A method of forming moral and value independence through preparation for a pedagogical act through case technology is proposed.

The purpose of the article is to reveal the possibilities of pedagogical action as a means of manifestation and formation of moral and value independence of students – future teachers.

Methodology and methods of research: the methodological basis of the research is a competence-based approach to pedagogical education; in the process of research, theoretical methods were used – analysis of scientific sources; logical – analysis, synthesis, systematization, generalization; diagnostic – questionnaires, testing; methods of quantitative and qualitative analysis of the results obtained.

Research results, discussion. As the study showed, by the end of the experiment, a considerable part of the students showed the ability to creatively, non-standard analysis of pedagogical situations based on moral values, which indicates readiness for pedagogical action. Thus, in the process of solving pedagogical tasks aimed at the formation of readiness for action, there is a formation of moral and value independence of future teachers

Conclusion. Preparation for the performance of a pedagogical act on the basis of case technology allows solving a number of tasks relevant for the development of moral qualities: maximally activate each student, involve him in the process of analyzing the pedagogical situation and making the right decision; promote the effective application of theoretical knowledge in pedagogical activity to predict possible consequences. This is facilitated by the use of developed orientation schemes in the learning process, which are a support for students in working with pedagogical situations.

Keywords: act, pedagogical act, independence, educational independence, moral and value independence, case technology, analysis of specific situations

For citation: Golubchikova, M. G., 2022. Pedagogical Act as a Means of Manifestation and Formation of Moral and Value Independence of Future Teachers. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 65–76. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.06>

Введение, постановка проблемы. На рубеже XX–XXI вв. произошли серьезные мировые социальные изменения. Традиционные ценности отошли на второй план, а глобальные ценности, в частности материальные, вышли на первый. Изменения, произошедшие в российском обществе, затронули все сферы человеческой жизни. В связи с этим система образования,

связанная с подготовкой педагогических кадров, которые, в свою очередь, определяют вектор развития мировоззрения подрастающего поколения, в настоящее время приобретает особое значение.

Государство делает социальный заказ образованию на будущих граждан нашей страны и ставит определенные задачи перед образованием. Так, в Указе Президента

РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» говорится о воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, как о целевом показателе в сфере образования [14].

Выпускник школы должен быть самостоятельной, развитой во всех направлениях личностью, в том числе обладать духовно-нравственными качествами, то есть педагог в школе за все время обучения должен научить его этому, сформировать необходимые жизненные ценности.

На это ориентируют будущих и работающих педагогов современные образовательные и профессиональные стандарты. Но в нормативных документах, к сожалению, не раскрываются требования к личностным качествам самих педагогов. Однако учитель, являющийся одним из главных «условий» успешности процесса духовно-нравственного воспитания молодого поколения, сам должен обладать соответствующими качествами, следовать нравственным принципам, быть высоко духовно и нравственно развитым, обладать не только профессиональными, но и личностными качествами и являться примером для своих воспитанников.

Успешность профессиональной деятельности выпускника педагогического вуза зависит не только от объема знаний и уровня подготовки, но и от внутренней гармонии души и мыслей, от принятия себя и от понимания своей миссии как педагога. Нам представляется важным связь данных задач с формированием самостоятельности. Самостоятельность в выпускниках школы может воспитать обладающий самостоятельностью педагог. Мы часто рассматриваем понятие «самостоятельность» применительно к процессу обучения, к непрерывному образованию. Этим процес-

сам большое внимание уделяют как российские, так и зарубежные авторы [17; 18]. Безусловно, учебная самостоятельность является фундаментом для других видов деятельности и сфер жизни. Научившись приобретать самостоятельно знания и формировать умения, навыки, компетенции, человек должен быть способен переносить это и на формирование личностных качеств, нравственных ценностей, то есть на процесс самовоспитания, который на сегодня, на наш взгляд, неоправданно забыт. В данной логике в контексте современных задач, поставленных перед школой, в том числе и высшей, мы считаем возможным ввести термин «нравственно-ценностная самостоятельность». Рассматривая любую самостоятельность как совокупность личностных качеств и компетенций человека, позволяющую ему организовать ту или иную деятельность без помощи извне, под нравственно-ценностной самостоятельностью мы понимаем готовность организовать воспитывающую деятельность, направленную на процесс самовоспитания нравственных качеств, формирование у себя духовно-нравственных ценностей.

К такому образу педагога, обладающего нравственно-ценностной самостоятельностью, должны стремиться студенты в процессе профессиональной подготовки. Но согласно теории деятельности и компетентностному подходу, развитие и формирование нужных качеств вне деятельности невозможно. Соответственно, в образовательном процессе необходимо не просто раскрывать ценностные ориентиры, но и включать обучающихся в деятельность, которая способствует проявлению и становлению необходимых качеств. Внутреннее отношение к соблюдению нравственных норм поведения и духовному саморазвитию – один из компонентов готовности будущего учителя к совершению педагогического поступка.

Внимание к педагогическому поступку в последнее время усиливается, однако он

остается слабо изученным феноменом. Как показывает практика, молодые педагоги в своих поступках редко руководствуются какими-то выстроенными стратегиями и чаще всего полагаются на интуицию. При этом совершаемые поступки зачастую опираются на шаблоны и образцы, почерпнутые из бытовой сферы, а не из передовой педагогической практики или же педагогической классики.

Цель статьи – раскрыть возможности педагогического поступка как средства проявления и становления нравственно-ценностной самостоятельности студентов – будущих педагогов.

Обзор научной литературы по проблеме. В научной литературе понятие «нравственность» исследовалось во все времена. Современный период – не исключение. Нравственность принято понимать как совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу в обществе. Нравственность регулирует чувства, желания и поведение человека в соответствии с моральными принципами определенного мировоззрения.

В словаре С. И. Ожегова «нравственность – это правила, определяющие поведение, духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение» [13]. Т. Д. Джишкариани считает, что «нравственность – это совокупность этических и духовных знаний и представлений, принципов и убеждений человека, лежащих в основе благородства и порядочности» [5].

Нравственные качества будущего педагога должны развиваться в системе профессиональной подготовки и личностного становления во время всего процесса обучения в вузе, но акценты, на наш взгляд, необходимо смещать в сторону обучения самостоятельности в формировании личностных и профессиональных качеств.

Как отмечает А. А. Бизяева, преподавателям необходимо стремиться к развитию у студентов следующих качеств: нрав-

ственных чувств (долга, веры, совести, ответственности, патриотизма, гражданственности); нравственного облика (милосердия, толерантности); нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви); нравственного поведения (готовности служению людям, своей Родине) [3]. Нравственно-ценностная самостоятельность, соответственно, будет проявляться в нравственном поведении и являться следствием сформированности нравственных чувств, нравственного облика и нравственной позиции. Проявлением в деятельности нравственно-ценностной самостоятельности можно считать поступок.

В самом общем виде под поступком понимается действие. В словаре С. И. Ожегова даются два определения: 1) «Совершенное кем-нибудь действие» и 2) «Решительное, активное действие в сложных обстоятельствах» [13]. В современном толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой и толковом словаре Д. В. Дмитриева поступок определяется уже, как «намеренное действие человека» [7; 6].

В философии поступок представлен как действие или бездействие, требующее напряжения ума и души и характеризующееся силой и качеством этого напряжения. В поступке особо подчеркивается, что он принадлежит сфере нравственности. Поступок всегда является выражением человека как целого даже в том случае, когда поступки трудно или совсем невозможно отличить от автоматических действий. Совершенный поступок – это показатель нравственности, воспитанности и наличия ценностей у человека.

Поступок характеризует человека: добрый или злой, умный или глупый. Лучше сказать, поступок дает возможность увидеть «суть» человека, его мировоззрение и отношение к самому себе.

В педагогических исследованиях педагогический поступок рассматривается одномерно, главным образом в характери-

стиках ситуационного поведения учащихся и регламентированной реакции на него.

Педагогический поступок реализуется через взаимодействие его участников, в ходе которого происходит качественно новое воздействие на ученика.

Каждый педагогический поступок должен иметь воспитательное воздействие. Учащиеся включаются в ситуацию с некоторыми установками и с помощью учителя выходят из нее с другой оценкой собственного поступка. В то же время меняется оценка себя и своих учителей. Однако педагогический поступок не всегда имеет только нравственную основу и может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на учащихся [1].

Для достижения ожидаемого педагогического эффекта необходима предварительная аналитическая работа по согласованию ценности и смысла педагогического поступка в рамках определенных стратегий воспитательных воздействий.

Самым важным моментом поступка М. К. Мамардашвили рассматривает личностное основание. «Поступил как личность, то есть не по удовольствию или неудовольствию, не по интересу, предмет которого находится вне человека, вообще не по какому-то внешнему основанию его поведения – норме, закону, обычаю. Ничего этого нет, а поступок есть – поступил лично. Он поступил, сам взяв на себя весь риск, всю ответственность, не имея на то никаких оснований, кроме самого поступка» [12, с. 29–32].

Анализу педагогического поступка посвящены современные работы В. В. Крыловой, которая считает, что педагогический поступок может быть описан совокупностью взаимосвязанных существенных признаков, которые представляют собой свойства целого [11]. Также ею описана фазовая структура педагогического поступка. Каждая фаза – это отдельный этап изменения существенных аспектов педагогического поступка. Она выделила четыре

фазы педагогического поступка: 1) признание исходной ситуации; 2) смыслообразование – смыслоизвлечение; 3) прогнозирование развития ситуации; 4) построение педагогического поступка [10].

Исходя из всего перечисленного, мы можем сделать вывод, что педагогический поступок имеет огромный воспитательный потенциал и полноправно может служить средством проявления нравственно-ценностной самостоятельности личности. В нашем случае это личность будущего педагога.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования является компетентностно-деятельностный подход к педагогическому образованию. В процессе исследования использованы теоретические методы – анализ научных источников; логические – анализ, синтез, систематизация, обобщение; диагностические – анкетирование, тестирование; методы количественного и качественного анализа полученных результатов.

Результаты исследования, обсуждение. Опираясь на работы различных авторов, исследования о структуре педагогического поступка, мы в поиске путей подготовки студентов к педагогическому поступку остановились на возможностях кейс-технологии как наиболее близкой по структуре и содержанию самому поступку. Мы берем на себя смелость дать собственное определение педагогическому поступку.

Педагогический поступок – осознанное воздействие педагога на педагогическую ситуацию, в основе которого лежат духовно-нравственные качества и жизненные ценности педагога, позволяющие ему адекватно реагировать на педагогическую ситуацию, прогнозировать возможные последствия и принимать ответственность за результат совершенных или несовершенных действий [16].

Следовательно, поступок тесно связан с той или иной ситуацией и, как правило, направлен на ее разрешение. Можно даже

сказать, что педагогический поступок – это способность или готовность педагога к самопожертвованию ради интересов ребенка.

Главной отличительной чертой педагогического поступка является то, что поступок совершается вопреки чему-то (обстоятельствам, условиям и т. д.), то есть обстоятельства заставляют поступать во благо ребенка определенным образом, но вопреки каким-то рамкам, нормам, принципам. Именно через работу с такими ситуациями был построен процесс подготовки будущих педагогов к совершению педагогического поступка.

В целом кейс-технология признана одним из наиболее распространенных активных способов обучения, основанном, как правило, на реальном событии из профессиональной жизни, и предполагает активный поиск студентами решения предложенной проблемы с последующим обсуждением процесса и результата совместных действий участников [2].

Педагогические ситуации занимают существенное место в жизни педагога, так как происходят ежедневно. Часто для разрешения сложных ситуаций педагог должен быть готов к педагогическому поступку. В связи с чем ситуации имеют высокую субъективную ценность и огромный воспитательный потенциал, обеспечивают профессиональную компетентность педагога и составляют основу кейса.

С целью выявления статистики, обладающей существенным значением для понимания связи между способностью решать педагогические задачи и сформированностью нравственных ценностей, в рамках нашего исследования мы провели опрос студентов 2-го курса Педагогического института Иркутского государственного университета. Экспериментальную группу составили студенты 2-го курса, обучающиеся по профилю «Музыка / Дополнительное образование». В контрольную группу вошли студенты 2-го курса профиля «Русский язык / Литература». Общее количество

респондентов составило 42 человека. На данном этапе исследования мы остановились на задачах формирования у студентов базовых нравственных ценностей через обучение умению переводить педагогические ситуации в задачи, разрешать эти ситуации, что является непосредственной подготовкой их к совершению педагогического поступка. Таким образом, становление нравственно-ценностной самостоятельности начинается (согласно А. А. Бизяевой) с развития нравственных чувств, нравственного облика и нравственной позиции.

Для оценки реализации этой идеи студентам была предложена методика Ш. Шварца «Опросник ценностей» [8].

На рисунке 1 приведен анализ ценностных ориентиров респондентов экспериментальной и контрольной группы на начальном этапе.

Как видно, структура ценностных идеалов в обеих группах носит сходный характер: в большей мере выражены достижения, гедонизм, самостоятельность и безопасность. В наименьшей степени – универсализм, конформность, традиции. Респонденты из обеих подгрупп проявляют склонность к самостоятельному выбору траектории развития своего жизненного пути, для них значимым представляется получение удовольствия от собственной жизни, они хотят быть успешными, но при этом чувствовать определенную защищенность, иметь некоторую опору в виде поддержки от общества, так как в наше непростое время огромное значение имеет стабильность в обществе и социальный порядок.

Не столь важным является поддержание традиций и возможность регулировать действия, имеющие негативные социальные последствия, а также стремление к пониманию других и защите благополучия людей и природы.

В контексте подготовки будущих педагогов к совершению педагогического поступка мы остановились на одном из вариантов кейс-технологии – анализе конкретных ситуаций [4].

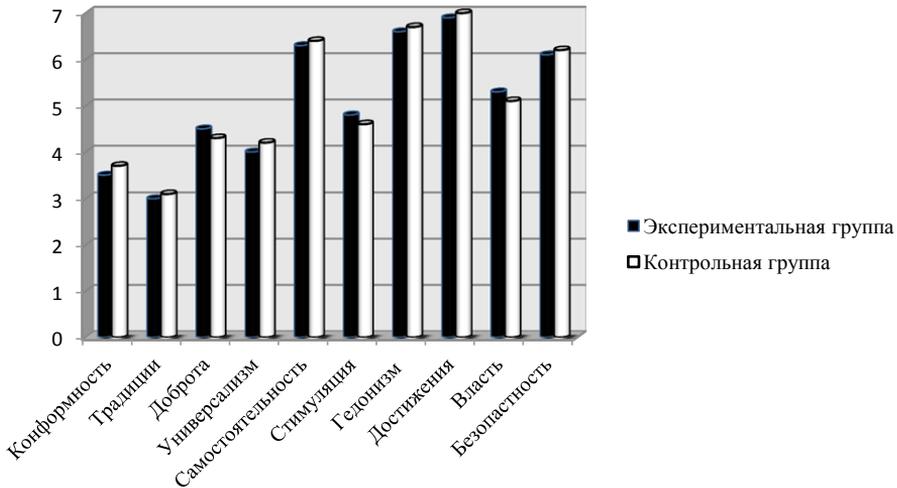


Рис. 1. Анализ ценностных идеалов экспериментальной и контрольной групп по Ш. Шварцу

В соответствии с положениями компетентностно-деятельностного подхода, представленными О. М. Коломиец [9], для студентов была разработана схема ориентировки «Технология совершения педагогического поступка». Поскольку поступок – действие личности, побуждаемое осознанными мотивами и целями, то схема ориентировки – методологическое средство организации деятельности, то есть она дает возможность прописать этапы совершения педагогического поступка, которые должен пройти учитель при возникновении и решении нестандартной педагогической ситуации в логике структуры и содержания деятельности.

Проиллюстрируем ниже упрощенный вариант схемы ориентировки для студентов, перечислив *процедуры технологии совершения педагогического поступка*.

1. *Познакомиться с содержанием педагогической ситуации*, в которой предстоит совершить педагогический поступок.

2. *Определить мотивы* (т. е. потребность в совершении педагогического поступка).

3. *Провести ориентировку* в условиях предстоящей деятельности по совершению

педагогического поступка:

1) определить, какие условия предстоящей деятельности по совершению педагогического поступка являются известными;

2) выяснить, что нужно сделать в предстоящей деятельности (искомое) по совершению педагогического поступка, и поставить цель – какие действия для этого нужно выполнить;

3) определить, какие условия предстоящей деятельности по совершению педагогического поступка явно не представлены в содержании педагогической ситуации, но их следует учесть в организации деятельности по совершению педагогического поступка, исходя из опыта (скрытые условия);

4) построить предмет педагогического поступка, установив связи между искомым и известными условиями и скрытыми условиями, при этом:

– (искомое 1) обуславливается (известное данное 1);

– (искомое 1) зависит от (известное данное 2);

– (искомое 2) определяется (скрытое условие 1);

– (искомое 3) подвержено влиянию/влияет на (скрытое условие 2) и т. д.

4. *Спланировать выполнение предстоящего педагогического поступка:*

1) в соответствии с предметом подобрать: технологию, методику, метод, способ совершения педагогического поступка;

2) в соответствии с предметом и выбранной технологией, методикой, методом, способом подобрать: средства, формы и другие условия совершения педагогического поступка;

3) в соответствии с выбранной технологией, методикой, методом, способом подобрать действия и операции (т. е. способы выполнения каждого действия);

4) подобрать, что следует знать и чем владеть для выполнения действий и операций.

5. *Исполнить деятельность по плану и найти искомое:*

1) осознать важности сложившихся обстоятельств;

2) быть готовым и проявлять желание воспринимать точки зрения всех участников ситуации;

3) занять активную позицию для решения ситуации;

4) быть заинтересованным в положительном исходе ситуации;

5) обозначить свое отношение к сложившейся ситуации;

6) опираться на жизненные ценности и проявлять личностные качества при решении возникшей ситуации;

7) суметь спрогнозировать возможные последствия принятых решений;

8) взять на себя ответственность за принятые решения и их последствия;

9) быть готовым пересмотреть свои суждения и взгляды на жизнь.

6. *Провести самоконтроль совершенного педагогического поступка, чтобы выявить возможные ошибки, для этого провести полный анализ педагогической ситуации.*

7. *Определить следующий этап деятельности после этапа самоконтроля:*

– если не найдены расхождения, «ошиб-

ки» и пр., перейти к этапу рефлексии;

– если найдены расхождения, «ошибки» и пр., перейти к этапу самооценки.

8. *Провести самооценивание допущенных ошибок:*

1) оценить характер ошибки (неточность, серьезная ошибка и др.);

2) оценить причину ошибки (невнимательность, забывчивость, недостаток элементов знаний и опыта, излишняя спешка, невладение процедурами анализа, пропуск в процессе совершения педагогического поступка кажущихся мало значимыми факторов и др.)

9. *Провести рефлексию возможного совершения педагогического поступка, для этого оценить:*

1) соответствие продукта педагогического поступка цели субъекта (для этого оценить уровень выполнения деятельности в соответствии с нормативными критериями);

2) соответствие результата педагогического поступка мотиву субъекта (удовлетворение потребности в чем-либо).

Для работы со студентами экспериментальной группы по использованию данной технологии мы использовали групповые и индивидуальные формы. Сюжеты для кейсов были взяты из различных кинофильмов и художественных произведений («Училка», «Хористы», «Дорогая Елена Сергеевна», «Уроки французского» и др.).

После завершения формирующего этапа исследования была проведена повторная диагностика, которая показала, что произошли изменения во взглядах студентов на жизненные ценности. Анализ данных повторного применения диагностики М. Шварца представлен на рисунке 2.

Показатели экспериментальной группы претерпели значительные изменения. Мы можем наблюдать рост таких ценностных идеалов, как универсализм, стимуляция и доброта. Респонденты по-прежнему склонны к самостоятельному выбору собственного жизненного пути, но при этом для них стало важно благополучие окру-

жающих их людей и стремление к новым достижениям. А такие ценностные ориентиры, как власть и гедонизм стали менее значимыми. Из этого мы можем сделать вывод, что студенты переосмыслили свои взгляды на некоторые аспекты своей жизни и в частности на получаемую ими профессию, понимают зону своей ответственности в формировании нравственных качеств,

проявляют нравственно-ценностную самостоятельность.

Показатели ценностных идеалов в контрольной группе осталась практически на прежнем уровне: в наибольшей степени выражены достижения, гедонизм, самостоятельность и безопасность. В наименьшей степени – универсализм, конформность, традиции.

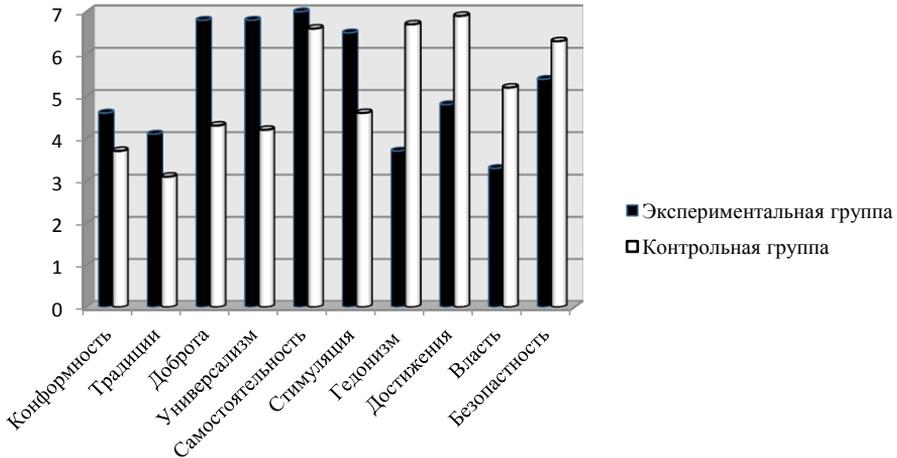


Рис. 2. Повторный анализ ценностных идеалов экспериментальной и контрольной групп по Ш. Шварцу

Респонденты из контрольной группы по-прежнему предпочитают самостоятельно выбирать вектор развития своего жизненного пути независимо от нравственных приоритетов. Значимость «жить в удовольствии» для них по-прежнему остается преобладающей ценностью, они по-прежнему хотят быть успешными и при этом иметь некую опору в виде помощи от общества, близких людей. Это говорит о том, что у студентов контрольной группы нет четкого понимания жизненных приоритетов, нет стремления к нравственно-ценностной самостоятельности.

Заключение. Подводя итоги изложенного материала статьи, отметим, что подготовка к совершению педагогического поступка на основе кейс-технологии по-

зволяет решить ряд актуальных для развития нравственных качеств личности задач: максимально активизировать каждого студента, вовлечь его в процесс анализа педагогической ситуации и принятия верного решения; способствовать эффективному применению теоретических знаний в педагогической деятельности для прогнозирования возможных последствий.

Как показывает данный фрагмент исследования, немалая часть студентов к окончанию эксперимента проявила способности к творческому, нестандартному анализу педагогических ситуаций. Ситуации из кейсовых заданий, проанализированные в экспериментальной группе характеризуются высоким уровнем сложности. Для их решения студентам потребовались не

только профессиональные знания и компетенции, но и необходимость проявления духовно-нравственных качеств, основанных на их жизненных ценностях. Студенты проявляли готовность брать на себя ответственность за принятые решения, отвечать за результат своих действий. В ходе исследования студенты приобрели достаточный уровень овладения навыками анализа педагогических ситуаций, прогнозирования возможных последствий, понимания личной ответственности совершения педагогического поступка. Данные результаты позволяют судить об успешности данного этапа эксперимента, положительных результатах проведенной исследовательской деятельности.

В то же время мы понимаем, что нравственные качества и ценности студентов могут обладать лишь временной устойчивостью, поскольку образовательное пространство находится в движении. В момент выхода на работу в образовательную организацию по мере погружения в пространство новой профессиональной среды у большинства начинающих педагогов

может наступить «кризис» – противоречие между имеющимися знаниями и объемом, уровнем сложности профессиональной деятельности.

В этот переломный момент осознания несоответствия внутренней идеализации профессии и реальной действительности необходимо как можно быстрее адаптироваться к сложившимся условиям профессиональной среды. К сожалению, не во всех образовательных организациях существует кадровая преемственность или специалисты, готовые оказать помощь в нестандартных ситуациях. Для исключения подобного по окончанию педагогического вуза у студента должна быть сформирована готовность к педагогическому поступку с полным пониманием всей ответственности за свои действия как проявлению нравственно-ценностной самостоятельности личности. Это позволит ему успешно реализовать самостоятельную педагогическую деятельность без дополнительной помощи, а также сформировать нравственно-ценностную самостоятельность в своих учениках.

Список источников

1. Бакеева Е. В. «Ужас конкретности»: к философии поступка М. К. Мамардашвили // Вестник гуманитарного университета. – 2019. – № 4. – С. 162–168.
2. Бейзеров В. А. 105 кейсов по педагогике. Педагогические задачи и ситуации. – М.: Флинта, 2015. – 100 с.
3. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
4. Голубчикова М. Г., Харченко С. А. Кейс-технологии в профессиональной подготовке педагога: учебное пособие. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «ИГПУ», 2007. – 116 с.
5. Джшишкарини Т. Д. Проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов по осуществлению духовно-нравственного воспитания в условиях дистанционного обучения // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: материалы науч.-практич. конф. (Шуя, 13 мая 2020 г.). – Шуя, 2020. – С. 40–44.
6. Дмитриев Д. В. Толковый словарь русского языка. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 1578 с.
7. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. – М.: АСТ, 2006. – Т. 3. – 976 с.
8. Карандашев В. Н. Методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 72 с.
9. Коломиец О. М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 5. – С. 47–55.
10. Крылова В. В. Формирование готовности к педагогическому поступку в условиях сетевого взаимодействия // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестке: сборник Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 10 ноября 2015 г.). – Нижний Новгород, 2015. – С. 160–162.

11. Крылова В. В. Ценность и смысл педагогического поступка // Европейский журнал современного образования. – 2014. – № 3. – С. 168–174.
12. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. Введение в философию. – М.: Лабиринт, 1996. – 154 с.
13. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь. – М.: Оникс XIX век, 2004. – 1198 с.
14. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204. – Доступ из справ. правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети Науч. б-ки Иркут. гос. ун-та. [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 04.11.2021).
15. Скомарохов А. В. Поступок и симфония // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2019. – № 3. – С. 174–181.
16. Ушакова В. С., Голубчикова М. Г. Поступок: сравнительный анализ // Образование в XXI веке: материалы III Международной научно-практической конференции (Москва, 28–29 февраля 2020 г.). – М.: Издательский дом «Развитие образования», 2020. – С. 297–303.
17. Hockings C., Thomas L., Ottaway J., Jones R. Independent learning – what we do when you're not there // Teaching in Higher Education. Critical Perspectives. – 2018. – Vol. 23, Iss. 2. – P. 145–161.
18. Meyer B., Haywood N., Sachdev D., Faraday S. What is independent learning and what are the benefits for students? London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051, 2008.

References

1. Bakeeva, E. V., 2019. "The horror of concreteness": to the philosophy of the act of M. K. Mamardashvili. Bulletin of the Humanities University, no. 4, pp. 162–168. (In Russ.)
2. Beizerov, V. A., 2015. 105 Cases on pedagogy. Pedagogical tasks and situations. Moscow: Flint Publ., 100 p. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bizyaeva, A. A., 2004. Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection. Pskov: S. M. Kirov State Pedagogical Institute Publ., 216 p. (In Russ.)
4. Golubchikova, M. G., Kharchenko, S. A., 2007. Case technologies in teacher training. Textbook. Irkutsk: Publishing house of the State Educational Institution of Higher Education "IGPU", 116 p. (In Russ.)
5. Dzhishkariani, T. D., 2020. Problems of formation of professional competence among future teachers in the implementation of spiritual and moral education in the conditions of distance learning. Science and education in a modern university: vector of development: materials of scientific and practical conf. (Shuya, May 13). Shuya, pp. 40–44. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Dmitriev, D. V., 2003. Explanatory dictionary of the Russian language edited by D. V. Dmitriev. Moscow: Astrel Publ., AST Publ., 1578 p. (In Russ.)
7. Efremova, T. F., 2006. Modern explanatory dictionary of the Russian language: In 3 vols. Moscow: AST Publ., vol. 3, 976 p. (In Russ.)
8. Karandashev, V. N., 2004. Methodology of Sh. Schwartz for the study of personality values: concept and methodological guidance. St. Petersburg: Speech Publ., 72 p. (In Russ.)
9. Kolomiets, O. M., 2016. Organization of student's educational and professional activity in teaching on the basis of competence-activity approach. Pedagogical Journal of Bashkortostan, no. 5, p. 47. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Krylova, V. V., 2015. Formation of readiness for pedagogical action in the conditions of network interaction. Modernization of pedagogical education in the context of the global educational agenda: collection of All-Russian scientific and practical conf. (Nizhny Novgorod, November 10, 2015). Nizhny Novgorod, pp. 160–162. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Krylova, V. V., 2014. The value and meaning of a pedagogical act. European Journal of Modern Education, no. 3, pp. 168–174. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Mamardashvili, M. K., 1996. The necessity of self. Introduction to philosophy. Moscow: Labyrinth Publ., 154 p. (In Russ.)
13. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu., 2004. Explanatory dictionary. Moscow: Onyx XIX century Publ., 1198 p. (In Russ.)
14. On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024 Decree of the President of the Russian Federation dated May 7, 2018 No. 204 [online]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/>

Document/View/0001201805070038 (accessed 04.11.2021) (In Russ., abstract in Eng.)

15. Skomarokhov, A. V., 2019. Deed and symphony. Tula: Humanities Bulletin of the L. N. Tolstoy TSPU, no. 3, pp. 174–181. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Ushakova, V. S., Golubchikova, M. G., 2020. Deed: comparative analysis. Education in the XXI century: materials of the III International Scientific and Practical Conference (Moscow, February 28–29, 2020). Moscow: Publishing House

“Development of Education”, pp. 297–303.

17. Hockings, C., Thomas, L., Ottaway, J., Jones, R., 2018. Independent learning – what we do when you’re not there. Teaching in Higher Education. Critical Perspectives, vol. 23, iss. 2, pp. 145–161.

18. Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., Faraday, S. What is independent learning and what are the benefits for students? London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051, 2008.

Информация об авторе

М. Г. Голубчикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института, Иркутский государственный университет, доцент кафедры педагогических и информационных технологий, Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования – филиал ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России, mg2@bk.ru, ORCID 0000-0002-7865-3031, Иркутск

Information about the author

Marina G. Golubchikova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Pedagogy, Irkutsk State University, Associate Professor of the Department of Pedagogical and Information Technologies, Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education – Branch Campus of the Russian Medical Academy of Continuing Professional Education of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, mg2@bk.ru, ORCID 0000-0002-7865-3031, Irkutsk

Поступила в редакцию 18.08.2021

Принята редакцией 18.12.21

Submitted 18.08.2021

Accepted by the editors 18.12.21

Scientific article
УДК 378.147.227
DOI: 10.15293/1813-4718.2201.07

Научная статья

Интеграция онлайн-обучения английскому языку в систему вузовского образования

Иванова Наталия Николаевна

Псковский филиал Академии ФСИН России, Псков, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются существующие проблемы в организации и проведении онлайн-занятий и анализируется эффективность и соответствие онлайн-обучения английскому языку современному компетентному подходу в оценке эффективности выбранной модели обучения.

Целью статьи является обоснование эффективности управления учебной деятельностью обучаемого в процессе онлайн-обучения посредством оптимального сочетания возможностей электронной образовательной среды Moodle и применения интерактивных педагогических технологий.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе реализации модели онлайн-обучения английскому языку как процесса формирования профессионально-значимых компетенций обучающихся, развития стратегий саморегуляции обучающихся и совершенствовании их универсальных навыков и умений. В качестве методов исследования использовались анализ педагогической, социально-психологической, научно-методической и специальной профессиональной литературы по проблеме исследования; целенаправленное наблюдение за процессом развития и обучения обучающихся, анализ экспериментальных данных, анкетирование. Разработанная модель онлайн-обучения английскому языку реализована в рамках экспериментального исследования по дисциплине «Английский язык».

Заключение. Стоит отметить, что модель онлайн-обучения, в основе которой лежат концепции: эдьютейнмент (edutainment), саморегулятивных стратегий обучения, а также коммуникативный подход в обучении с использованием интерактивных педагогических технологий, интегрированных в контекстно-языковой обучение, соответствует современному компетентному подходу, реализуемому в учебном процессе по дисциплине «Английский язык».

Ключевые слова: электронная среда Moodle, онлайн-обучение, интерактивные педагогические технологии, стратегии саморегуляции, универсальные навыки и умения

Для цитирования: Иванова Н. Н. Интеграция онлайн-обучения английскому языку в систему вузовского образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 77–86. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.07>

Integrating Online Teaching English into the System of Higher Education

Natalia N. Ivanova

Pskov Branch of the Academy of Federal Penal Service of Russia, Pskov, Russia

Abstract. The article discusses current problems in organizing and conducting online classes. The effectiveness and compliance of online teaching English with the modern competence approach in the process of evaluation of effectiveness of the selected learning model.

© Иванова Н. Н., 2022

The purpose of the article is to justify effectiveness of managing the student's learning activities in the process of online learning through an optimal combination of possibilities of Moodle electronic educational environment and the use of interactive pedagogical technologies.

Methodology and methods of research. The study was conducted on the basis of the implementation of the model of online English course as a process of building up students' professionally significant competencies, development of students' self-regulation strategies and improvement of their soft skills and abilities. The research methods used were the analysis of pedagogical, socio-psychological, scientific-methodological and special professional literature on the problem of research; purposeful observation of the process of development and training of students, analysis of experimental data, questionnaires.

The developed model of online English course was implemented as part of an experimental study of the discipline "The English Language".

Conclusion. It is worth noting that the implementation of online teaching model based on the concepts of Edutainment, Self-Regulative Strategies of learning, as well as communicative approach with the use of interactive pedagogical technologies integrated into content-based learning corresponds to the modern competence-based approach implemented in the educational process of the discipline "The English Language".

Keywords: electronic environment Moodle, online teaching, interactive pedagogical technologies, self-regulation strategies, universal skills and abilities.

For citation: Ivanova, N. N., 2022 Integrating online teaching english into the system of higher education. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 77–86. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.07>

Introduction. In line with the global challenge of the 21st century in the form of Covid-19 pandemic higher education institutions and schools around the world face the challenges of carrying forward teaching activities completely online. This paper presents a case study of the process of transmission from face-to-face learning model to quality e-learning within a short period of time. Having implemented e-learning into language education context, language teachers of the Faculty of Law of Pskov Branch of the Academy of Federal Penal Service of Russia designed an online course based on the Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) platform. A set of interactive tasks, quizzes, mid-term and final tests, polls, using various web-services and digital educational tools have been developed and integrated in the English as a foreign language (EFL) education process.

The current research work is aimed at providing an in-depth look at the situation of EFL teaching and learning in the Russian context during the Covid-19 pandemic by analyzing the impact of the online English course on the

military students' foreign language acquisition, developing learners' autonomy and soft skills.

In this study, a survey was conducted in an individualized exchange format to collect data in order to answer the research questions: What problems English-as-a-foreign-language learners had with their English language learning, what support they needed to gain the maximum benefits from the online learning environment, what methods, technologies and digital tools have been crucial in building up of the learners' autonomy and an integrative development of their foreign language skills and soft skills.

Literature Review. In the digital area of the modern world traditional lecture-based education has given way to popular and effectively applied learning models: Computer-Assisted Language Learning (CALL), flipped/blended learning [2], Mobile-Assisted Language Learning (MALL) [1]. The role of digital devices like computers, smartphones, tablets or Personal Digital Assistants (PDAs) applied to foreign language learning imply a number of advantages: providing learning

environment to study anytime and anywhere as you like besides the classroom; facilitating real and virtual human interaction; building up language skills and soft skills concerned with abilities to make research and study on your own; developing higher learner autonomy, enhancing students' participation and motivation in educational process.

In fact, electronic learning (e-learning) relies on the models like The Computer Assisted Language Learning (CALL) and is a key component of courses offered by educational institutions worldwide nowadays. E-learning refers to a distance learning process which involves many aspects of the information society [9]. Although e-learning does sometimes refer to blended learning, or a combination of online and face-to-face teaching, it is generally seen as the specific development of distance education using information and communication technologies (ICT) to deliver education to remote learners [13]. E-learning is a pedagogical tool which promotes more individualized, active and cooperative learning. Knowledge is no longer transferred from an authority but constructed within an open, changing and dialogic context, enabling the development of the collective intelligence [10]. It was found that a huge array of resources can be of help for teachers and learners to gain their knowledge in an open context of virtual learning environment (VLE). The open schools (e.g. India's National Institute of Open Schooling; the New Zealand Correspondence School) and open universities (e.g. The UK Open University; Athabasca University, Canada) can provide the variety of high-quality available courses and greater flexibility in the use of time and resources to help students get back on track [6]. Furthermore, teachers discuss the advantages of incorporating digital educational tools such as web-services: Quizlet, Learning Apps, Wisser.me, WordSift to the educational process, which provide students with means to master professional English and operate it successfully in future professional activity while communicating and collaborating with foreign col-

leagues [11]. Additionally, researchers have proven positive students' learning experience and technological acceptance of a blended learning model through mobile devices [1; 14; 7]. It was noted that social platforms like Facebook, Twitter, Whatsapp, YouTube, and Instagram have become the refuge of teachers and students during the last years. However, there are many educational platforms like Moodle which bring the same services to the learners but in an academic setting. Current surveys also point out that in vocational schools, ICTs (electronic courses within the Moodle platform in particular) could be used for activating and facilitating teaching and learning, saving time, and promoting individualized student-centered learning when compared with traditional teaching [12].

Moodle is one of the best known virtual learning environments used at European universities that enables teachers to provide both Face-to-Face (FtF) teaching and online learning. One of the benefits of VLE is that it affords students to access the course material at any time, which especially suits part-time students who are motivated by the instant feedback provided by online assessments. VLE includes a number of various tools, such as email, chat, discussion boards, etc. It also involves testing through specially designed tasks [3].

It was found that many online teaching platforms, techniques, and novel approaches are widely accessible to students who undoubtedly benefit from the fast acquisition of knowledge and information [3; 5; 8]. Furthermore, the results of the latest research [2; 3] demonstrate that applying e-learning technologies into the process of teaching languages has proven to be successful, as they contribute to the development of special language competencies within the context of special disciplines.

Nevertheless, relevant research concerned with the integration of e-learning in educational process shows that virtual learning environment encounters a lot of negative attitudes on the part of students [4; 8].

As S. Zhang noted, self-regulated learning (SRL) is especially important in blended/flipped learning environments [15]. Furthermore, e-learning environment is based on the concept of self-regulated learning and is considered to be a set of proactive processes that students use to acquire learning skills, such as setting goals, selecting and using strategies, self-monitoring effectiveness of learning, and self-evaluating the learning outcomes. Therefore, SRL plays a critical role in students' learning and is key to the question of how students become masters of their own learning [16]. In the study of the use of SRL in a specific language learning context [15] is concluded that the students had different problems in flipped/blended learning environments, and they would maximally benefit from online education if they had the opportunity to learn and incorporate SRL strategies such as goal-setting, planning, monitoring, and self-reflecting to facilitate their learning and improve their acquisition of the language.

Based on the research, despite the fact that implementation of e-learning model has not always proved its effectiveness clearly, the researchers involved in e-learning consider e-learning model to be the right way for further investigation to be done in the field. Thus, our study of virtual e-learning environment is aimed at defining and testing possibilities of the academic platform Moodle and other digital tools to develop and improve learners' special language competencies and soft skills, help them structure their learning environments to reduce distractions and reflect upon every step of the learning process in order to improve their SRL continuously.

Methodology. To analyse the effectiveness of the implemented online course of English, a set of research methods has been used, including: 1) theoretical analysis of pedagogical, socio-psychological, scientific-methodological and special professional literature on the problem of research; 2) empirical questioning, testing and pedagogical experimenting. This method is used to determine the current state

of foreign language communicative skills formation of future lawyers, and to verify the effectiveness of the online course introduced in the educational process; 3) methods of mathematical statistics. This uses statistical data processing for displaying information and for processing pedagogical experiment data and visual demonstration of experimental results. A sample of 20 first-year military students from Pskov Branch of the Academy of Federal Penal Service of Russia, the Faculty of Law was investigated with an opinion poll regarding their perception about the problems that the transition of the entire teaching-learning activity in the online environment raised for them. The pedagogical experiment took place in the period since February 2020 till June 2020.

Research Results. The aim of the online course is to prepare military students to be ready for daily and professional communication in English at B1 and B2 level in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages and the Federal State Educational Standards for Higher Education for the program 40.03.01 Law (Qualification (degree) bachelor).

As there is no Face-to-Face mode of learning, students face a new challenge in the form of virtual learning environment, where they start learning with a teacher giving stimuli, recommendations and comments on their work via chat or forum in Moodle or WhatsApp. To make this start easier, we introduced a questionnaire to find out the students' attitude towards the prospect of studying English at the Law faculty of Pskov Branch of the Academy, asked students to list in what spheres they could use English and also tested their level of English.

Having analysed military students' responses, we could infer that they were motivated to learn English intensively, since they understood clearly that the English language acquisition was required for successful communication and it would be useful in further professional practices. However, only 20 %

of the respondents stated that they referred to linguistic dictionaries and reference books in learning English, while 25 % read authentic texts and listened to podcasts during training, which is not an optimistic fact.

The second part of the survey contained questions about the problems which students faced in English language learning and about the self-regulative strategies in learning.

Having analysed the students' answers, we found out that 70 % of the students had problems with grammar patterns and 90 % with listening part and, as they felt frustrated, 50 % of the students postponed the task and 10% of the students neglected the task as it was too difficult for them.

Thus, the first stage of the experiment demonstrated that the problems of foreign language communicative competence forming and self-regulative strategies development had to be addressed in the online course.

As we had to stop off-line education and proceed with an online course in Moodle, we conducted an experiment in two groups of first-year military students majoring in Law. In an experimental group (N = 20) new informative and communicative technologies, project method and case-study technology were used while the other students (N = 18) had e-learning classes based on the traditional methods of teaching. The pre-test on English in both groups showed the foreign language communicative competence formation of first-year students was mostly of the medium and low levels.

The experiment lasted for a term. For the experiment we have chosen the following themes: "Government system of the English-speaking countries", "International cooperation of the police", "Alternative Sanctions". All the military students studied the same themes. The purpose of the experiment was the integrative development of the learners' English language skills and soft skills which correspond with the foreign language communicative competence and synchronous development of their self-regulative strategies

which was reflected in methodological structure of the online course and its contents.

The materials on the Moodle were grouped by themes and divided into three blocks: regulative, training and assessment/score. The regulative block contained syllabus of the course with detailed description of the aim and structure of training, internet resources and e-books, assessment criteria, examination requirements, news. The training block had a thematic structure of modules which included the name of the theme, theoretical multimedia presentations and videos, a variety of learning tasks with deadlines, exercises, projects, case-studies with applied references on the internet resources (sites, videos, texts), tests, quizzes. The assessment/score block was an effective tool to see how well the students progressed in their studies.

While speaking was one of the most difficult aspects of English to be improved within the online course in the Moodle, we decided to use WhatsApp for oral communication with students. It was both group work and individual sessions with each of the students.

Taking into consideration that e-learning implies students' autonomous learning, we have specified technologies that would emphasise military students' ability to accumulate knowledge through discourse, discussion, sharing of perspectives and sources, analysis of resources from multiple sources, and teacher's feedback. Having analysed numerous pedagogical technologies, we came to the conclusion that the use of information and communication technologies, integrative technologies like project method and case-study technology would enable learners to become participants of their quasi professional activity, enhance in-job training of future lawyers.

The education process of teaching English as a foreign language is content-based and relies on different teaching methods. One of the most effective tools for legal education is the technology of case-study which implies the design of learning cases/problem issues, tasks which are offered to students to be solved

within the educational process of a certain subject. Case-study technology and project method are known to be integrative technologies which should be used in classes of English at the final stage of studying a theme as they require student's independent work and sufficient knowledge in the area of studies to be able to conduct autonomous research and analyse information.

While studying the theme "Alternative Sanctions" students were provided with texts, exercises and tests in Moodle. The next home assignment was to read the script of the video "Judiciary Now: You be the Judge – Sentencing Scenario for Students" on the site youtube.com, study the vocabulary and complete a few tasks to check the understanding of the video content. The subsequent step after the discussion of the script via WhatsApp and chat in Moodle was watching a video. As watching video followed reading for details and discussion of the problematic issues, it caused no difficulties for the students and was enjoyed by them.

Then the students were offered some practical cases, related to certain moral and ethical issues: murder, committed by a teenager and continuous teenager's abuse, assault and battery, committed by his mother, murder, committed in the heat of passion and so on. To be ready for the discussion of the given practical cases in class, the students were divided into two groups- those who were for traditional long-term sentences and those who were for alternative sanctions. Both groups were asked to give comments on the crimes and propose proper sanctions for offenders. At the class the first group was asked to present their views on one of the issues and provide their arguments. The second group was to follow it and provide their counter arguments. As soon as the arguments were downloaded into the chat/forum system, discussion via WhatsApp took place where the students debated and had a real talk on the matter.

The teacher's role was limited to providing help in case of misunderstanding, correcting if there were errors in communication and

commenting on the rules of communication, if needed, summing up and reflexing at the end of the class.

Practical cases concerned with the theme: Government system of the English language countries were represented by biographies of different people. To solve the case one needed to analyse the provided information about notable candidates to run for president and choose the appropriate person. Students had to write their ideas and argumentation for a candidate in chat/forum. Then communication was switched into group talk via WhatsApp format where students could express their arguments and listen to each other. The teacher's role was to help students in their talk, read the chat and give comments and correct students' speech and messages.

Another innovative technology aimed at developing person's talents and abilities is the project method. The project work on the theme "International police cooperation" implied autonomous students' analysis of different types of crime which are investigated by the international police force like Interpol. The students were asked to make research in the provided web resources and make a short presentation of a certain type of crime and the police activities to stop and prevent it. As a result of this work students could share their multimedia presentations, peer review them and choose the most original and interesting one.

The introduction of modern forms of Edutainment which is the combination of education and entertainment into the e-learning system is a prerequisite of successful education as it helps to create a comfortable background in the process of learning, turning it into action, mock role play in which not only a teacher takes part, but all the students participate in it. This is what edutainment is. Therefore, apart from project method and case-study technology, we used Quizlet, an entertaining learning resource which creates interactive learning tasks.

To see the results of the experiment and assess the formation of the foreign language

communicative competence in its four aspects (writing, speaking, vocabulary, grammar), experimental and control groups of students were offered sets of 10 questions (tests, communication tasks) for each selected aspect. The level of the foreign language communicative competence, achieved by the military students, was measured on a 10-point scale. Accordingly, the intermediate score is a reflection of the number of correctly completed tasks within each of the aspects of the foreign language task. The final score was formed as a grade-point average (it is also the calculated grade-point average in our case, since the authors considered the contribution of each of the aspects to be equivalent). The results of the experiment are presented in Tables 1–2.

Table 1

The Measurement Results on the Themes

Foreign language aspects	“Government system of the English speaking countries”		“Alternative sanctions”		“International police cooperation”	
	Control Group	Experimental Group	Control Group	Experimental Group	Control Group	Experimental Group
Writing	8,8	9,6	8,5	9,5	8,4	9,5
Speaking	7,5	9,1	7,2	9,2	7,9	9,4
Grammar	8,6	9,6	8,4	9,3	8,5	9,5
Vocabulary	8,4	9,1	8,6	9,7	8,3	9,4
Final Score	8,3	9,3	8,2	9,4	8,3	9,4

Table 2

Summary of the Experiment Results

Themes	Grade-point average of the control group	Grade-point average of the experimental group
“Government system of the English speaking countries”	8,3	9,3
“Alternative sanctions”	8,2	9,4
“International police cooperation”	8,3	9,4
Final Score	8,3	9,4

While observing students’ work in Moodle on different cases, projects, quizlet tasks, we noticed that students demonstrated higher activity in virtual classes, which indicated an increase in motivation and interest. The level of readiness for virtual classes had increased. As feedback, we used a survey in the form of a questionnaire: 1. Were you interested in the material presented in the form of case-study, project work, quizlet? 2. How useful is this experience of learning with the help of case-study technology, project method, quizlet? 3. What did you personally get from learning

based on the case-study technology, project method, quizlet? 4. What difficulties did you have during your studies based on the case-study technology, project method, quizlet? Students were asked to give answers on a five-point scale, where “5” – the highest degree of interest, etc.,”1” – the lowest degree. For ease of analysis, the data were transferred to a dichotomous scale: 4-5 points – a high level of interest, etc., 1-3 points – a low level of the interest. The results of survey indicate a high level of interest in the case-study technology, project method and quizlet. All respondents of

the experiment expressed the firm belief that the experience they received would be of help in their future studies and professional life. Reflecting on the problems which the students had in e-learning, they noted that it was difficult to organise their own studies as there were no face-to-face classes, but thinking about disadvantages of not completed home assignments and low academic grades and thanks to the teacher's emotional support and feedback forced them to change their strategy of learning: military students have learnt to be more self-organised and thoughtful about time management, plan studies and keep moving and achieving results, they have also tried to be more cooperative working in a team. Such soft skills as self organisation and cooperation were of great help to the learners and were developed in e-learning environment synchronously with the foreign language competence.

Comparing the level of foreign language communicative competence in both groups, the higher level of the foreign language communicative competence was formed in the experimental group. Thus, we have come to the conclusion that e-learning environment, based on the concepts of Edutainment, Self-Regulative Strategies of learning, communicative approach and in-job training can be effectively

applied in foreign language teaching.

Conclusions. Integrating online teaching English as a foreign language into the educational process has become a challenging task for both teachers and students as both groups had to adopt to a new virtual learning environment.

E-learning environment, based on the concepts of Edutainment, Self-Regulative Strategies of learning, communicative approach and in-job training, has proven to be effective in foreign language teaching.

Purposeful inclusion of Edutainment technology resources in the e-learning environment as a motivational component allowed to increase the motivation of students to study in a distance format, which directly affected the formation of military students' foreign language communicative competence and soft skills.

A set of interactive academic tasks and the limited time for their fulfillment accompanied by the teacher's feedback on the students' academic progress and the warm and friendly atmosphere created by the teacher's stimuli contributed to effective and continuous development of military students' self-regulative strategies and formation of the communicative competence.

Список источников

1. *Andujar A., Salaberri-Ramiro M. S., Martínez M. S. C.* Integrating Flipped Foreign Language Learning through Mobile Devices: Technology Acceptance and Flipped Learning Experience // *Sustainability*. – 2020. – Vol. 12, 1110. DOI: 10.3390/su12031110.

2. *Bergmann J., Sams A.* Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International society for technology in education. – Washington, 2012. – 112 p.

3. *Bielousová R.* On the Issue of Adapting Materials for the English for Specific Purposes Online Course // *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. – 2020. – Vol. 12, № 1. – P. 60–76. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/223>

4. *Bilotserkovets M., Gubina O.* Target

Language Teaching by Means of E-Learning: A Case Study // *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. – 2019. – Vol. 11, № 4. – P. 17–29. DOI: 10.18662/rrem/154

5. *Bočković V., Gajić T., Tomić I.* Moodle in English language teaching [Электронный ресурс] // *Impact of Internet on Business activities in Serbia and Worldwide: Uticaj Interneta naposlovanje u Srbiji i svetu*. – 2014. – P. 480–483. – URL: <https://SInteZa-2014-480-483> (дата обращения: 22.10.2021).

6. *Daniel S. J.* Education and the COVID-19 pandemic [Электронный ресурс] // *Prospects (Paris)*. – 2020. – P. 1–6. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7167396/> (дата обращения: 22.10.2021). DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-313>

7. Hsieh C. J. S., Wu W. C. V., Marek M. W. Using the flipped classroom to enhance EFL learning // *Comput. Assist. Lang. Learn.* – 2017. – Vol. 30, № 1-2. – P. 1–21.
8. Huang H. C., Chen C. L., Lin C. C. EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study // *Computers & Education.* – 2009. – Vol. 52, №1. – P. 13–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.003>
9. Kakoty S., Lal M., Sarma S. K. E-learning as a research area; an analytical approach. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications.* – 2011. – Vol. 2, № 9. – P. 144–148.
10. Levy P. Cyberculture and education // *Pedagogy Knowledge.* – 2000. – Vol. 14. – P. 23–31.
11. Perevalova A., Resenchuk A., Tunyova N. Teaching Professional Vocabulary to the Students in Coal Region Universities through Digital Educational Tools [Электронный ресурс] // *Vth International Innovative Mining Symposium.* – 2020. – URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/34/e3sconf_ims2020_04051.pdf (дата обращения: 22.10.2021).
12. Shamim M. R. H., Raihan M. A. Effectiveness of using ICTs to promote teaching and learning in technical education: Case of Bangladesh // *International Journal of Vocational and Technical Education.* – 2016. – Vol. 8, № 2. – P. 12–19.
13. Vaona A., Banzi R., Kwag K. H., Rigon G., Cereda D., Pecoraro V., Tramacere I., Moja L. E-learning for health professionals // *Cochrane Database of Systematic Reviews.* – 2018. – Vol. 1. Art. No.: CD011736. DOI: [10.1002/14651858.CD011736.pub2](https://doi.org/10.1002/14651858.CD011736.pub2)
14. Yu S., Ally M., Tsinakos A. *Mobile and Ubiquitous Learning: An International Handbook.* – New York: Springer, 2017.
15. Zhang S. Chinese-as-a-foreign-language learners' use of self-regulated learning in flipped/blended learning environments: A descriptive study [Электронный ресурс] // *Studies in Self-Access Learning Journal.* – 2019. – Vol. 10, № 2. – P. 181–204. – URL: <http://sisaljournal.org/archives/jun19/zhang> (дата обращения: 22.10.2021).
16. Zimmerman B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects // *American Educational Research Journal.* – 2008. – № 45, iss. 1. – P. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>.

References

1. Andujar, A., Salaberri-Ramiro, M. S., Martínez, M. S. C., 2020. Sustainability, no. 12, 1110. DOI: [10.3390/su12031110](https://doi.org/10.3390/su12031110) (In Eng.)
2. Bergmann, J., & Sams, A., 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* International society for technology in education. Washington. (In Eng.)
3. Bielousová, R., 2020. On the Issue of Adapting Materials for the English for Specific Purposes Online Course. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, no. 12 (1Sup1), pp. 60–76. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/223> (In Eng.)
4. Bilotserkovets, M., Gubina, O., 2019. Target Language Teaching by Means of E-Learning: A Case Study. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, no. 11(4), pp. 17–29. DOI: [10.18662/rrem/154](https://doi.org/10.18662/rrem/154) (In Eng.)
5. Bočković, V., Gajić, T., & Tomić, I., 2014. Moodle in English language teaching. Impact of Internet on Business activities in Serbia and Worldwide: Uticaj Interneta naposlovanje u Srbiji i svetu. Available at: <https://SInteZa-2014-480-483> (accessed: 22.10.2021). (In Eng.)
6. Daniel, S. J., 2020. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, no. 49, pp. 91–96. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7167396/> (accessed: 22.10.2021) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-313> (In Eng.)
7. Hsieh, C. J. S., Wu, W. C. V., Marek, M. W., 2017. Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Comput. Assist. Lang. Learn.*, no. 30, pp. 1–21. (In Eng.)
8. Huang, H. C., Chen, C. L., Lin, C. C., 2009. EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education*, no. 52(1), pp. 13–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.003> (In Eng.)
9. Kakoty, S., Lal, M., Sarma, S. K., 2011. E-learning as a research area; an analytical approach. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, no. 2 (9), pp. 144–148. (In Eng.)
10. Levy, P., 2000. Cyberculture and education. *Pedagogy Knowledge*, no. 14, pp. 23–31. (In Eng.)
11. Perevalova, A., Resenchuk, A., Tunyova N. Teaching Professional Vocabulary to the Students in Coal Region Universities through Digital Educational Tools [Электронный ресурс] // *Vth International Innovative Mining Symposium.* – 2020. – URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/34/e3sconf_ims2020_04051.pdf (дата обращения: 22.10.2021).

- va, N., 2020. Teaching Professional Vocabulary to the Students in Coal Region Universities through Digital Educational Tools. Vth International Innovative Mining Symposium. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3s-conf/pdf/2020/34/e3sconf_iims2020_04051.pdf (accessed: 22.10.2021) (In Eng.)
12. Shamim, M. R. H., Raihan, M. A., 2016. Effectiveness of using ICTs to promote teaching and learning in technical education: Case of Bangladesh. *International Journal of Vocational and Technical Education*, no. 8 (2), pp. 12–19. (In Eng.)
13. Vaona, A., Banzi, R., Kwag, K. H., Rigon, G., Cereda, D., Pecoraro, V., Tramacere, I., Moja, L., 2018. E-learning for health professionals. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, no. 1, Art. No.: CD011736. DOI: 10.1002/14651858.CD011736.pub2 (In Eng.)
14. Yu, S., Ally, M., Tsinakos, A., 2017. *Mobile and Ubiquitous Learning: An International Handbook*. New York: Springer. (In Eng.)
15. Zhang, S., 2019. Chinese-as-a-foreign-language learners' use of self-regulated learning in flipped/blended learning environments: A descriptive study. *Studies in Self-Access Learning Journal*, no. 10 (2), pp. 181–204. Available at: <http://sisaljournal.org/archives/jun19/zhang> (accessed: 22.10.2021) (In Eng.)
16. Zimmerman, B. J., 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, no. 45, iss. 1, pp. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909> (In Eng.)

Информация об авторе

Н. Н. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Псковский филиал Академии ФСИН России, nataliya.ivanova.73@list.ru, ORCID 0000-0002-9663-4125, Псков

Information about the author

Natalia N. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Department of Social, Humanitarian and Natural sciences, Pskov Branch of the Academy of Federal Penal Service of Russia, nataliya.ivanova.73@list.ru, ORCID 0000-0002-9663-4125, Pskov

Поступила в редакцию 18.10.2021
Принята редакцией 20.12.2021

Submitted 18.10.2021
Accepted by the editors 20.12.2021

Научная статья

УДК 378.225

DOI: 10.15293/1813-4718.2201.08

Метапроект как цифровое средство индивидуального проектирования в профессиональном образовании

Гриневецкая Татьяна Николаевна^{1,2}, Ньюфтин Евгений Викторович²

¹Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия

²Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается решение проблемы недостаточной сформированности компетенций у будущих руководителей на фоне четвертой промышленной революции и цифровизации. Исходя из этого, видится проблема в недостаточной сформированности организационно-управленческой компетенции у будущих руководителей в условиях цифровизации.

Целью статьи является определение цифровых средств индивидуального проектирования для формирования организационно-управленческой компетенции.

Методологическую основу исследования составляет компетентностный подход, с использованием принципов личностно-деятельностного подхода. Основными методами исследования явились: теоретические – анализ, обобщение, сравнение и систематизация; эмпирические – наблюдение, опрос, изучение документации, методы интерпретации и анализа данных.

Результаты исследования состоят из обоснования средства индивидуального проектирования – метапроекта обучающихся. Предлагаемый индивидуальный проект является средством формирования организационно-управленческой компетенции. Метапроект рассматривается в качестве цифрового средства профессионального обучения и раскрывается через среду его создания. Среда создания метапроекта выстроена вокруг взаимодействия традиционного и цифрового образования, профессиональной направленности и новаторства в управленческих идеях, информационной среды и технологий. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить дополнительные возможности образования посредством метапроекта и опасные факторы индивидуализации обучения со способами их преодоления.

В заключении статьи обосновываются условия создания метапроекта, этапы, модули проектирования и влияние на разработку педагогической технологии и специального курса «Платформа – умелый руководитель».

Ключевые слова: четвертая промышленная революция, искусственный интеллект, цифровой двойник, виртуальная реальность, традиционное образование, цифровизация образования, метавселенная, цифровое образовательное пространство, организационно-управленческая компетенция, педагогическая технология

Для цитирования: Гриневецкая Т. Н., Ньюфтин Е. В. Метапроект как цифровое средство индивидуального проектирования в профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 87–96. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.08>

Финансирование: На основании государственного задания № 073-00072-2101 по проекту «Организация международного форума “Высокие технологии, искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании”».

Meta-project as a Digital Means of Individual Design in Professional Education

Tatiana N. Grinevetskaya^{1,2}, Evgeny V. Nyuftin²

¹ Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia

² Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Abstract. The relevance of digitalization in education has become widespread and consolidated at the state level. The article deals with the solution of the problem of insufficient formation of competencies among future managers against the background of the fourth industrial revolution and digitalization. Proceeding from this, the problem is seen in the insufficient formation of organizational and managerial competence of future managers in the conditions of digitalization.

The purpose of the article is to define digital means of individual design for the formation of organizational and managerial competence.

The methodological basis of the study is a competence-based approach, using the principles of a personal-activity approach. The main research methods were: theoretical – analysis, generalization, comparison and systematization; empirical – observation, survey, study of documentation, methods of interpretation and analysis of data.

The results of the study consist of the substantiation of the means of individual design – the “Meta-project” of students. The proposed individual project is a means of forming organizational and managerial competence. “Meta-project” is considered as a digital means of professional training and is revealed through the medium of its creation. The environment for creating a “Meta-project” is built around the interaction of traditional and digital education, professional orientation and innovation in management ideas, information environment and technologies. The analysis of psychological and pedagogical literature makes it possible to identify additional educational opportunities by means of a “Meta-project” and dangerous factors of individualization of learning, with ways to overcome them.

In conclusion, the article substantiates the design conditions of the “Meta-project”, the stages, design modules and the impact on the development of pedagogical technology and a special course “Platform – a skilled leader”.

Keywords: the fourth industrial revolution, artificial intelligence, digital twin, virtual reality, traditional education, digitalization of education, metaverse, digital educational space, organizational and managerial competence, pedagogical technology

For citation: Grinevetskaya, T. N., Nyuftin, E. V., 2022. Meta-project as a Digital Means of Individual Design in Professional Education. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 87–96. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.08>

Funding: Based on the state task No. 073-00072-21-01 under the project “Organization of the international forum” High technologies, artificial intelligence and robotic systems in education”.

Введение, постановка проблемы. Актуальность вопроса цифровизации, внедрения передовых технологий, искусственного интеллекта и роботизированных систем в образовании рассматривается на государственном уровне, в научном сообществе

и среди сфер бизнеса. В ходе проведения заседания президиума Государственного совета России в августе 2021 г. Президент России Владимир Путин подчеркнул важность передовых технологий в образовании. По его словам, цифровизация – это

дополнение, а не отказ от традиционного образовательного процесса.

Цифровую трансформацию образования на государственном уровне регулируют основные законодательные акты:

– Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»;

– Постановление Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 г. № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;

– Раздел «Кадры и образование» в распоряжении Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 г. № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» и др.

Цифровизация реализуется в рамках образовательных и экономических стратегий, концепций, проектов, программ. К их числу относятся: «Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования»; «Концепция создания единой цифровой платформы науки и высшего образования Минобрнауки России»; «Университет 2035»; «Приоритет – 2030» и др.

Указанные государственные требования, стратегии, проекты, научные подходы и профессиональные запросы в трансформации цифрового образования направлены на повышение уровня компетенций специалистов и реализацию активно развивающихся темпов четвертой промышленной революции (индустрии 4.0).

Четвертая промышленная революция с ее уровнем профессиональных требований, усложнением компетенций, повышением конкурентоспособности кадров требует высокого профессионализма от выпускников вузов. В свою очередь, профессиональные кадры входят в группы (коллективы, компании, организации), в которых жизненно необходимы процессы организации и управления. Вопрос осуществления организаторской и управлен-

ческой деятельности в современном мире сложный и многоаспектный. На руководителя возлагается множество функций, в числе которых: мотивация, организация деятельности, своевременная координация, управление подчиненными, контроль, организация устранения недостатков (при необходимости), и данный перечень постоянно пополняется обязанностями.

Большой набор требований к будущему руководителю, независимо от сферы деятельности, создает актуальный запрос в качественной сформированности организационно-управленческой компетенции. Обозначенная компетенция и качество ее сформированности оказывает влияние на адаптацию выпускников вузов, их мотивацию и самореализацию в профессиональной деятельности, стремление к развитой конкурентоспособности и качеству управленческой деятельности. Проблема исследования видится в сложных условиях формирования организационно-управленческой компетенции у будущих руководителей.

Цель статьи – выявление цифровых средств индивидуального проектирования для качественного формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся (будущих руководителей).

Обзор научной литературы по проблеме. Научно-теоретические положения глобализации и цифровизации образования представлены в трудах многих ученых и их коллективах: Е. В. Андриенко [1], П. Н. Биленко, В. И. Блинова, Д. Р. Вахитова, Т. Н. Гриневецкой [6], М. В. Дулинова [3], Р. Р. Закиевой [9], Н. А. Иванова [13], А. В. Леонтьева, Т. А. Ромм [12], О. Г. Смоляниновой, А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина [14] и др.

В работе В. И. Блинова и соавторов раскрываются цели, средства, роль и прогноз цифровых образовательных процессов профессионального образования и обучения [3]. А. Ю. Уваров и И. Д. Фрумин дали характеристику основным теоретическим положениям и перспективам цифровой

трансформации образования [14]. Они обширно представили возможности использования технологий искусственного интеллекта, виртуальной реальности, блокчейна и международный опыт цифровой трансформации образования [14].

В свою очередь, А. В. Леонтьевым не только обоснована необходимость цифровизации образовательной деятельности, но и предложено внедрение целостной модели цифрового двойника идеального выпускника для повышения качества подготовки студентов [9, с. 247]. Подобная модель позволяет создать профиль обучающегося для сравнения с двойником и наиболее полно корректировать получаемые компетенции [9, с. 247].

Рассматривая инновационную модель образовательного процесса, М. В. Богуславский отводит важную роль взаимодействию и взаимовоздействию традиционной и онлайн-систем обучения [5, с. 42–43]. Приведенные выше положения дополняют теоретическую основу метода проектов, детально представленных зарубежными учеными L. Snyder и M. Snyder [17, р. 90–94].

Изучая вопросы внедрения информационных технологий, искусственного интеллекта и инновационных систем в образовании нельзя забывать о гуманистическом подходе к формированию личности специалиста. Некоторые проблемы цифровизации и гуманистического подхода раскрывают Д. Р. Вахитов [6] и Т. А. Ромм [12, с. 15], подчеркивая значимость развития гуманизма у обучающихся при онлайн-обучении. Определение цифровых средств формирования компетенций находится в зависимости от традиционного и гуманистического образования, принципов личностно-деятельностного подхода при формировании компетенций.

Методология и методы исследования.

В основу методологии исследования положен компетентностный подход и используются принципы личностно-деятельностного подхода. Последний подход определяет

центральную роль личности, с ее целями, мотивами и запросами, а их достижение осуществляется через практическую деятельность. Основными методами исследования явились: теоретические – анализ, обобщение, сравнение и систематизация; эмпирические – наблюдение, опрос, анкетирование, изучение документации, методы интерпретации и анализа данных. Экспериментальной площадкой выступает Новосибирский военный институт войск национальной гвардии.

Результаты исследования, обсуждение. Современные процессы цифровизации образовательной сферы, как отмечено выше, рассматриваются многими учеными и педагогами. Цифровизация образования обусловлена использованием цифровых технологий в современном мире и является неотъемлемой частью профессиональной деятельности. Данные, представленные Росстатом, указывают на увеличение объема использования новейших технологий современными российскими организациями за период с 2015 года по 2020 год в 1,3 раза [7].

Стремительный рост процессов цифровизации и трансформации образования был запущен в период распространения пандемии COVID-19, обозначив жизненную необходимость в цифровизации образования будущего.

Согласно анализу психолого-педагогической литературы, под цифровизацией образования будем понимать процесс перехода от традиционного формата образования к использованию в этих целях цифровых и информационных технологий [3; 9; 14]. Дистанционные формы обучения и использование в этих целях цифровых технологий, а также переход в виртуальную реальность и цифровую образовательную среду нацеливают обучающихся на повышение роли индивидуализации в обучении.

Индивидуализация обучения, в том числе проектирование, непосредственно связана с психическими особенностями, спо-

способностями личности обучающегося и его готовностью к самостоятельной работе по обучению. Концепции современного высшего образования, в первую очередь, нацелены на качественную подготовку конкурентоспособных кадров. Соответственно, многие ученые обращают внимание на данный аспект, выделяя в рамках овладения будущей профессией необходимость актуализации знаний, навыков, профессиональных компетенций с ведущей моделью смешанного обучения и использования технологий цифрового обучения [5; 16]. Форма смешанного образования предусматривает самостоятельность в обучении и контроле получения информации, ее выборке и переработке. Отсюда следует, что одной из задач современного цифрового образования и элементов технологии формирования заданной компетенции является научить студента (курсанта) индивидуализации процесса обучения путем выбора времени, места, темпа обучения и формы взаимодействия с преподавателем на основе главных педагогических принципов компетентностного подхода.

Важное место в технологии формирования организационно-управленческой компетенции занимают средства индивидуального проектирования, которые основываются на принципах прогностичности, пошаговости, продуктивности, интеграции знаний и единства образовательного пространства [10, с. 186].

Формат индивидуального проектирования предусматривает решение современных задач высшего образования: совершенствование форм и средств обучения; мобильности (гибкости) образования; цифровой трансформации системы образования и подготовки квалифицированных кадров на основе реальных проектов [8; 10].

Цифровым средством индивидуального проектирования в исследовании рассматривается метапроект (авторская форма индивидуального проекта), направленный на формирование организационно-управ-

ленческой компетенции у обучающихся. Метапроект – это интеграционная форма вариативных проектов, направленных на обобщение и максимальное развитие инновационного, организационного и управленческого умения [11, с. 207].

На рисунке 1 отражена среда проектирования метапроекта по формированию организационно-управленческой компетенции, которая включает: личность обучающегося (будущего руководителя), традиционное образование, процессы цифровизации и основную задачу обучающегося по проектированию метапроекта на основе будущей профессиональной направленности.

Традиционное образование, переходя в цифровые технологии, информационную образовательную среду, виртуальную реальность, искусственный интеллект и прочие достижения, создает «метавселенную» профессионального образования. В настоящее время вопрос развития «метавселенского» цифрового пространства рассматривается многими отечественными и зарубежными корпорациями, такими как Сбер, Яндекс, Газпром, Мета (ранее Facebook), Nvidia, Microsoft.

Проектирование цифровой «метавселенной» в области образования с интересным и познавательным контентом для профессионального роста обучающихся направлено на их вовлечение не меньше, чем информационно-развлекательный контент социальных сетей и мессенджеров (Twitter, Youtube, Instagram, Snapchat, TikTok, WhatsApp, Viber, WeChat, Telegram).

Индивидуальный метапроект обучающегося рассматривается в виде платформы формирования компетенций в цифровом образовательном пространстве. Существенным условием метапроекта является его предстоящая адаптивность и гармоничность в «метавселенной».

В рамках индивидуального метапроекта обучающийся должен быть нацелен на новаторство в управленческой и организаторской деятельности и сосредоточен на лич-

ном формировании компетенции. Процесс создания метапроекта является осознанной и целенаправленной деятельностью обуча-

ющегося, проходящей через современные информационные технологии и образовательную деятельность.

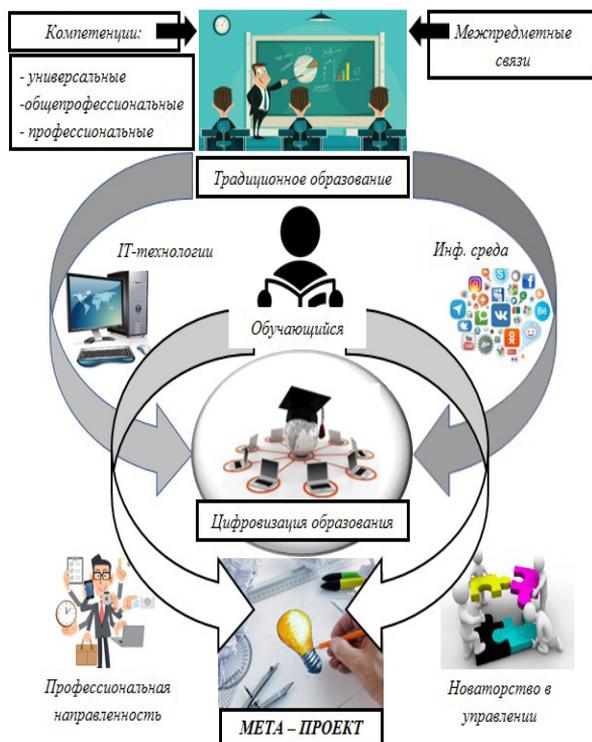


Рис. 1. Среда создания метапроекта по формированию организационно-управленческой компетенции

При вовлечении и приобщении обучающихся к цифровой образовательной среде Е. В. Бережнова выделяет ряд возможностей цифровой эпохи: увеличение выбора дисциплин; конструирование содержания образования; формирование индивидуального стиля деятельности [2, с. 34–36].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу [3; 5; 8; 9; 14; 16], к числу возможностей цифровизации добавим такие возможности, как ответственность за принятые решения и проектный управленческий опыт.

Важно подчеркнуть, что особо необходима мера и осторожность в подходах

к индивидуализации и цифровизации образования. Грань взаимодействия в указанных формах образования: между преподавателем – обучающимся и обучающимися между собой очень тонка. Соответственно, некоторая опасность видится в изоляции обучающихся от социальных отношений и взаимодействия, замкнутости и боязни реального общения, слабых навыках в установлении коммуникаций и выстраивании отношений с новыми участниками образовательного процесса, проблемах со способностью высказывания, обоснования собственной точки зрения и др.

Приобщение к цифровизации обучения

выстраивается на состоянии эмоционального интеллекта, готовности к деятельности, мотивации и ценностях в процессе личностно-профессионального становления [4, с. 23].

Отсюда следует, что индивидуальное проектирование и его основные этапы выстраиваются по истечении 2–3 лет от начала получения высшего образования, обеспечивая осознанность предстоящей профессиональной деятельности.

Основные этапы индивидуального про-

ектирования метапроекта и его модули представлены на рисунке 2.

К этапам индивидуального проектирования относятся: цель проекта; планирование / определение проекта; проектирование/разработка; оформление/презентация; результат проекта.

Модули индивидуального проектирования: знания, опыт, умения, способности, компетенции, профессиональная пригодность и направленность, межпредметные связи, цифровые возможности.

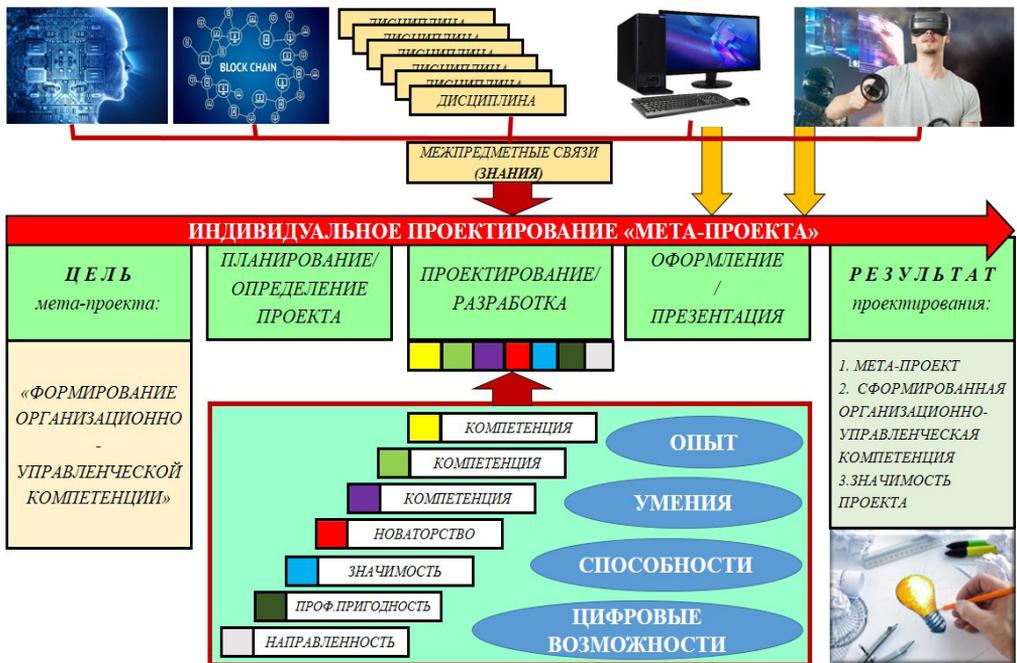


Рис. 2. Этапы и модули процесса индивидуального создания метапроекта по формированию организационно-управленческой компетенции

Возможности объединения информационного пространства, виртуальной реальности, цифровых технологий, имеющихся знаний, умений, способностей и опыта, выделение важных атрибутов из других компетенций и прочие аспекты находятся в руках обучающегося, в качестве инструментов индивидуального проектирования.

Преимуществом метапроекта видится выход обучающегося за привычные рамки образовательной деятельности, что позволяет ему самостоятельно взглянуть на формирование своей компетенции со стороны.

Проектирование метапроекта показывает обучающемуся, каких модулей ему не

хватает в профессиональном плане, отвечая на вопрос: готов ли он к предстоящей профессиональной деятельности руководителя в эпоху цифровизации.

Заключение. Таким образом, метапроект выполняет несколько функций: служит определению соответствия обучающегося заданной модели компетенций специалиста и своей платформой формирует состав «ме-

тавселенной» цифрового образовательного пространства. В рамках исследования на базе Новосибирского военного института войск национальной гвардии метапроект положен в основу формирующего эксперимента с курсантами по реализации специального курса «Платформа – умелый руководитель» (для формирования организационно-управленческой компетенции).

Список источников

1. Андриенко Е. В. Влияние мировых трендов на реализацию стратегических проектов развития российского образования // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 2. – С. 64–79. DOI: 10.15372/PHE20200205.
2. Бережнова Е. В. Возможности реализации принципа индивидуализации в процессе цифровой трансформации высшего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (154). – С. 34–37.
3. Блинов В. И., Биленко П. Н., Дулинов М. В. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография. – М.: Московский городской педагогический университет, 2020. – 112 с.
4. Богомаз С. А., Бойко Е. А., Яшина В. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с параметрами деятельности, мотивации и ценностей у российской вузовской молодежи // Психология когнитивных процессов. – 2019. – № 8. – С. 14–25.
5. Богуславский М. В. Многомерность инновационных и ретроинновационных волн реформ российского образования во второй половине 1980-х гг. – начале XXI века // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания: сборник научных трудов XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Волгоград, 2021. – С. 38–45.
6. Вахитов Д. Р., Гриневецкая Т. Н., Биймырсаева Э. М. и др. Анализ некоторых проблем современного онлайн-обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 15–17. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-15-17.
7. Год науки и технологий в России: Инфографика. Статистика [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/139956> (дата обращения: 01.11.2021).
8. Закиева Р. Р. Информатизация образования или цифровая трансформация? // Педагогическая информатика. – 2021. – № 2. – С. 134–137.
9. Леонтьев А. В., Закиева Р. Р. Цифровой двойник идеального выпускника как эффективный инструмент оценки качества подготовки студентов // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 246–251.
10. Ньюфтин Е. В. Аналитический обзор принципов индивидуального проектирования в образовании // Междисциплинарные практики в современном социально-гуманитарном знании: Материалы XXXVI Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 17 сентября 2021 года). – СПб.: Издательство ВВМ, 2021. – С. 185–187.
11. Ньюфтин Е. В. Влияние средств индивидуального проектирования на формирование организационно-управленческих компетенций у курсантов военного института // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2021. – № 2 (8). – С. 202–209.
12. Ромм Т. А. Высшее образование в России в условиях трансформации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 1 (41). – С. 11–17.
13. Смолянинова О. Г., Иванов Н. А. Некоторые аспекты профессиональной подготовки в системе «бакалавриат-магистратура» в условиях информационного общества // Вестник Костромского государственного университета. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 154–160. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-154-160.
14. Уваров А. Ю., Фрумлин И. Д. Трудности

и перспективы цифровой трансформации образования: монография. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2019. – 344 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5.

15. *Mintrop R., Zumpe E.* Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set // *American Journal of Education.* – 2019. – Vol. 125, № 3. – P. 295–344. DOI: 10.1086/702733.

16. *Salakhova V. B., Bazhdanova Y. V., Dugarova T. T., et al.* The crisis of education in conditions of the covid-19 pandemic: The model of blended learning // *Systematic Reviews in Pharmacy.* – 2020. – Vol. 11, № 12. – P. 1411–1416. DOI: 10.31838/srp.2020.12.210.

17. *Snyder L. G., Snyder M. J.* Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills // *Delta Pi Epsilon Journal.* – 2008. – Vol. 50, № 2. – P. 90–99.

References

1. Andrienko, E. V., 2020. The influence of global trends on the implementation of strategic projects for the development of Russian education. *Philosophy of Education*, vol. 20, no. 2, pp. 64–79. DOI: 10.15372/PHE20200205. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Berezhnova, E. V., 2021. Possibilities of implementing the principle of individualization in the process of digital transformation of higher education. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 1 (154), pp. 34–37. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Blinov, V. I., Bilenko, P. N., Dulinov, M. V., et al., 2020. Pedagogical concept digital professional education and training. Moscow: Moscow city pedagogical University Publ., 112 p. (In Russ.)

4. Bogomaz, S. A., Boyko, E. A., Yashina, V. V., 2019. The relationship of emotional intelligence with the parameters of activity, motivation and values among Russian university youth. *Psychology of cognitive processes*, no. 8, pp. 14–25. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Boguslavsky, M. V., 2021. Multidimensionality of innovative and retro-innovative waves of reforms of Russian education in the second half of the 1980s – the beginning of the XXI century. *Space and Time in the Dialogue of Pedagogical Cultures: Intersubjectivity of Historical and Pedagogical Understanding. Collection of scientific papers of the International scientific and practical conference – XXXIV session of the Scientific Council on the problems of the history of education and pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education. Volgograd*, pp. 38–45. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Vakhitov, D. R., Grinevetskaya, T. N., Biymysaeva, E. M., et al., 2021. Analysis of some problems of modern online learning. *The world of science, culture, education*, no. 3 (88),

pp. 15–17. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-15-17. (In Russ., abstract in Eng.)

7. The Year of Science and Technology in Russia: Infographics. Statistics. Federal State Statistics Service [online]. 2021. Available at: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/139956> (accessed 01.11.2021). (In Russ.)

8. Zakieva, R. R., 2021. Informatization of education or digital transformation? *Pedagogical informatics*, no. 2, pp. 134–137. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Leontiev, A. V., Zakieva, R. R., 2021. The digital double of an ideal graduate as an effective tool for assessing the quality of student training. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 7, pp. 246–251. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Nyuftin, E. V., 2021. Analytical review of the principles of individual design in education. *Proceedings of the XXXVI All-Russian Scientific and Practical Conference (Rostov-on-Don, September 17)*. St. Petersburg, pp. 185–187. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Nyuftin, E. V., 2021. The influence of individual design tools on the formation of organizational and managerial competencies among cadets of the military Institute. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, no. 2 (8), pp. 202–209. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Romm, T. A., 2016. Higher education in Russia in conditions of transformation. *Bulletin of Pedagogical innovations*, no. 1 (41), pp. 11–17. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Smolyaninova, O. G., Ivanov, N. A., 2020. Some aspects of professional training in the bachelor-master's degree system in the information society. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 26, no. 2, pp. 154–160. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-154-160. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Uvarov, A. J., Frumin, I. D., 2019.

Challenges and opportunities for digital transformation of education. Moscow: National research University "Higher school of Economics", 344 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-1990-5. (In Russ.)

15. Mintrop, R., Zumpe, E., 2019. Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set. American Journal of Education, vol. 125, no. 3, pp. 295–344. DOI: 10.1086/702733. (In Eng.)

16. Salakhova, V. B., Bazhdanova, Y. V., Dugarova, T. T., et al. 2020. The crisis of education in conditions of the covid-19 pandemic: The model of blended learning. Systematic Reviews in Pharmacy, vol. 11, no. 12, pp. 1411–1416. DOI: 10.31838/srp.2020.12.210. (In Eng.)

17. Snyder, L. G., Snyder, M. J., 2008. Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. Delta Pi Epsilon Journal, vol. 50, no. 2, pp. 90–99. (In Eng.)

Информация об авторах

Т. Н. Гриневецкая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, tanita973@list.ru, ORCID 0000-0001-5175-920X, Новосибирск

Е. В. Ньюфтин, адъюнкт, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, leugene@mail.ru, ORCID 0000-0001-6455-4940, Новосибирск

Information about the authors

Tatiana N. Grinevetskaya, Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof., Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, tanita973@list.ru, ORCID 0000-0001-5175-920X, Novosibirsk

Evgeny V. Nyuftin, Adjunct, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, leugene@mail.ru, ORCID 0000-0001-6455-4940, Novosibirsk

Поступила в редакцию 18.12.2021

Принята редакцией 18.01.2022

Submitted 18.12.2021

Accepted by the editors 18.01.2022

Научная статья
УДК 378.1+004.8
DOI: 10.15293/1813-4718.2201.09

Предиктивная аналитика в цифровом образовании: анализ и оценка успешности обучения студентов

Токтарова Вера Ивановна¹, Пашкова Юлия Алексеевна¹

¹Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема моделирования процесса обучения в условиях электронной информационно-образовательной среды, основанного на использовании данных учебной аналитики.

Цель статьи – раскрыть и обосновать возможности использования методов предиктивной аналитики для анализа и оценки успешности обучения студентов на основе их текущих образовательных результатов.

Методология. При проведении исследования были использованы теоретические, эмпирические и математические методы. Построение прогнозной модели производилось на основе технологий интеллектуального анализа и обработки больших данных (Data Mining).

Результаты исследования. Обоснована актуальность использования методов анализа больших данных в образовательной сфере для повышения качества и эффективности учебно-педагогического процесса. Приведены определения технологии интеллектуального анализа и обработки больших данных (Data Mining), рассмотрены ее виды (описательная, диагностическая, предиктивная и предписывающая). Описаны методы машинного обучения, применяемые в алгоритмах предиктивной аналитики. Приведены примеры использования методов прогнозной аналитики в различных сферах деятельности. Описан алгоритм проектирования и разработки прогностической модели. На его основе предложена предиктивная модель для анализа и оценки успешности обучения студентов, реализованная в рамках экспериментального исследования по учебному модулю «Методы оптимизации». Для оценки качества модели были применены методы линейной и логистической регрессии, глубоких нейронных сетей и дерево решений.

В заключении делается вывод, что разработка и реализация модели на основе совокупности методов дает синергетический эффект – возможность максимально учитывать особенности работы обучающегося с учебным материалом и степень его усвоения. И как следствие, позволяет повысить уровень подготовки студентов, улучшить качество предоставляемого учебного материала в электронной среде, построить индивидуальную траекторию обучения и способствовать устранению проблемы отчисления студентов за счет своевременного принятия мер.

Ключевые слова: анализ больших данных, предиктивная аналитика, цифровое образование, успешность обучения, модель, студент, вуз

Для цитирования: Токтарова В. И., Пашкова Ю. А. Предиктивная аналитика в цифровом образовании: анализ и оценка успешности обучения студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 97–106. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.09>

Predictive Analytics in Digital Education: Analysis and Evaluation of Students' Learning Success

Vera I. Toktarova¹, Yulia A. Pashkova¹

¹ Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Abstract. Problem and Aim. The article actualizes the problem of modeling the learning process within electronic educational environment, based on the use of educational analytics data.

The purpose of the article is to reveal and substantiate the possibilities of using predictive analytics methods for analyzing and assessing the of students' learning success based on their current educational results.

Methodology. Theoretical, empirical and mathematical methods were used during the research. The construction of the predictive model was carried out on the basis of the technologies of intellectual analysis and processing of big data (Data Mining).

Research results. The relevance of the use of methods for analyzing big data in the educational sphere for improving the quality and efficiency of the educational and pedagogical process has been substantiated. The definitions of the technology of data mining are given, its types are considered (descriptive, diagnostic, predictive and prescriptive). The machine learning methods used in predictive analytics algorithms are described. Examples of the using predictive analytics methods in various fields of activity are given. An algorithm for designing and developing a predictive model is described. On its basis, a predictive model is proposed for analyzing and assessing the success of student learning, implemented as part of an experimental study within training module "Optimization Methods". To assess the quality of the model, the methods of linear and logistic regression, deep neural networks and a decision tree were applied.

In conclusion, it is concluded that the development and implementation of a model based on a set of methods gives a synergistic effect – the ability to maximally take into account the peculiarities of a student's work with educational material and the degree of its assimilation. And as a result, it allows you to increase the level of training of students, improve the quality of the educational material provided in an electronic environment, build an individual trajectory of learning and help eliminate the problem of student expulsion through timely action.

Keywords: big data analysis, predictive analytics, digital education, learning success, model, student, university

For citation: Toktarova, V. I., Pashkova, Y. A., 2022. Predictive Analytics in Digital Education: Analysis and Evaluation of Students' Learning Success. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 97–106. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.09>

Введение. Постановка проблемы. Стремительное развитие современных цифровых технологий оказывает значительное влияние на современную экономику и общество. Процесс цифровизации затронул различные области деятельности, в том числе и сферу образования.

Сегодня образовательная среда подвергается изменениям в соответствии с требованиями Национальной программы «Цифровая экономика Российской

Федерации» [8], где одной из задач является внедрение к концу 2023 г. элементов модели «Цифровой университет» во все государственные вузы страны. Согласно Национальным целям развития Российской Федерации [12], планируется создать современную информационную и безопасную среду, которая будет обеспечивать высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

Появление широкого спектра новых

средств и сервисов способствовало развитию сквозных цифровых технологий в области анализа больших данных и искусственного интеллекта [13]. С помощью аналитики больших данных выявляют закономерности, тенденции и другие корреляции в огромных объемах информации, проводят моделирование и прогнозирование будущих результатов, что способствует появлению и внедрению инструментов для принятия решений или оценки различных проблем.

Анализ больших данных в образовательной сфере сегодня становится необходимым для повышения качества и эффективности учебно-педагогического процесса: построение индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с личностными качествами и способностями обучающегося; вычисление прогноза поведения студента в процессе обучения; разработка модели обучающегося, обеспечивающая учет его индивидуальных характеристик и образовательных результатов, и др.

Так, ученые Usman Ashfaq, P. M. Booma, Raheem Mafas [22] предложили модель, которая прогнозирует успеваемость студентов, на основе методологии обнаружения знаний в базах данных (KDD, Knowledge Discovery in Databases), методов балансировки данных, отбора информативных признаков на базе быстрой корреляции (FCBF), рекурсивного исключения признаков (RFE), алгоритмов интеллектуального анализа образовательных данных (EDM). Набор данных состоял из 480 записей обучающихся и 16 атрибутов на основе информации информационно-образовательной среды Kalboard 360. Наилучший результат по точности прогнозирования в 86 % был получен с помощью метода случайного леса (RF, Random Forest).

Исследователи Fazal Aman, Azhar Rauf и др. [18] построили прогностическую модель для вычисления успеваемости студентов, основанную на наборе из 1021 записей базы данных экзаменов. Для разработки

модели были использованы академические и социально-экономические характеристики обучающихся. На основе алгоритмов LMT (Logistic Model Trees) модель показала точность прогнозирования в 83,48 %, что позволило родителям и студентам принять решение о продолжении обучения на последующих курсах или о завершении/смене академической программы.

Т. Ю. Быстрова, В. А. Ларионова и др. [1] предложили использовать данные учебной аналитики в массовых открытых онлайн-курсах (MOOC) в качестве основы для прогнозирования успешности обучения. Сбор данных производился на базе мониторинга успеваемости обучающихся, анализа их активности и вовлеченности в процесс обучения, фиксации цифрового следа в электронной информационно-образовательной среде. Полученная информация позволила проследить образовательный путь обучающегося, выявить причинно-следственные связи между его активностями и результатом обучения, изучить возможные причины его успеха / неуспеха и спрогнозировать итоговый прогресс различных категорий слушателей.

Е. Е. Котова [6] рассматривает уровни образовательных данных и решаемые задачи в условиях интеллектуальных систем обучения; ею описана модель, позволяющая повысить точность прогноза успеваемости обучающихся на основе их когнитивно-стилевого потенциала.

Таким образом, **целью исследования** является раскрытие и обоснование возможности использования методов предиктивной аналитики для анализа и оценки успешности обучения студентов на основе их текущих образовательных результатов.

Методология и методы исследования. При проведении исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ нормативных источников, психолого-педагогической и специальной литературы); структурно-функциональный и контент-анализ, синтез, дедукция,

прогнозирование); эмпирические (наблюдение, опрос, тестирование, экспертная оценка); математические (корреляционный и дисперсионный анализ, методы математической статистики, математическое моделирование, Data Mining).

Методологическую базу исследования составили труды Т. Ю. Быстровой, К. А. Вилковой, У. С. Захаровой, И. В. Козловой, Е. Е. Котовой, В. А. Ларионовой, Г. П. Озеровой, Г. Ф. Павленко, Е. Д. Пагаракина, М. Б. Саидахмедовой, Е. В. Синицына, А. В. Толмачева и др. [1; 2; 5; 6; 9; 10; 11]; работы по изучению прогностических моделей оценки успеваемости студентов: U. Ashfaq, J. Beer, P. M. Booma, A. Dalton, M. L. Garg, S. Kommanapalli, V. Kumar, J. S. Lanich, M. Raheem и др. [16; 22; 23], а также труды, описывающие методы разработки предиктивных моделей: M. Ashraf, M. L. Garg, V. Kumar, D. Revina Rebecca, P. Pratim Sarkar и др. [17; 18; 23].

Результаты исследования, обсуждение. Для построения прогнозов будущего путем оценивания исторических и текущих данных используются технологии интеллектуального анализа и обработки больших данных (Data Mining).

Data Mining – это:

– совокупность методов интеллектуального анализа данных, которые позволяют обнаружить в накопленных данных ранее неизвестные взаимосвязи, практически полезные и доступные знания, необходимые для принятия оптимальных решений в различных сферах человеческой деятельности [20];

– мультидисциплинарная область, vznikшая и развивающаяся на базе таких наук, как прикладная статистика, распознавание образов, искусственный интеллект, машинное обучение, теории баз данных, алгоритмизация, визуализация и других дисциплин [15].

Существуют четыре вида анализа Data Mining: описательный, диагностический, предиктивный и предписывающий, кото-

рые отличаются друг от друга.

Описательная аналитика (Descriptive Analytics) использует исторические данные, чтобы выявить причины, по которым произошли определенные события (тенденция или вариация входных данных); обобщает первичные результаты, полученные в результате наблюдений и экспериментов; собирает данные в удобную для анализа и восприятия форму; использует базовые инструменты аналитики для составления отчетов (к примеру, которые содержатся в Microsoft Excel). Описательная аналитика является базовой формой аналитики, она отвечает на вопрос «Что случилось?». Основная цель описательной аналитики состоит в получении информации о произошедших событиях для дальнейшего исследования и использования.

Диагностическая аналитика (Diagnostic Analytics) является более расширенной формой аналитики, с помощью которой возможно проведение подробного анализа данных по выявлению причины определенного поведения или произошедшего события, установление причинно-следственных связей. При этом используются статистические методы анализа данных и инструменты их визуализации. Диагностическая аналитика отвечает на вопрос «Почему это случилось?».

Предиктивная аналитика (Predictive Analytics) является одной из наиболее популярных и широко используемых видов аналитики. Она решает задачи, связанные с прогнозированием и предсказанием на больших выборках данных, отвечает на вопрос «Что может случиться?». Для построения прогнозов будущего используются методы математического моделирования, теории игр, интеллектуального анализа данных, машинного обучения и др. Прогностические модели дают полное представление данных, отражают взаимосвязи между различными факторами для дальнейшего анализа и оценки рисков и возможностей.

Предписывающая аналитика (Prescriptive Analytics) использует результаты описательного, диагностического и прогностического анализа, производит анализ всех накопленных и обработанных данных для поиска наилучшего решения, отвечает на вопрос «Что делать?». Этот вид аналитики позволяет предписывать решение конкретной проблемы, производя постоянный мониторинг результатов и оптимизацию процесса принятий решений.

В зависимости от поставленных задач используется тот или иной вид интеллектуального анализа данных или несколько из них [14]. При этом для проведения анализа по конкретному виду применяются своя совокупность методов.

Так, основными методами предиктивной аналитики являются методы, основанные на статистике и машинном обучении. К ним относятся [7]:

- классификация (алгоритмы: наивный Байес, деревья решений, k-ближайших соседей, машины опорных векторов и др.);
- регрессия (линейная или полиномиальная регрессия);
- кластеризация (метод k-средних, mean-shift, fuzzy c-means, DBSCAN, Agglomerative и др.);
- понижение размерности (методы обертывания, фильтрации, вложения, главных компонент, SNE и др.).

Примеры использования методов предиктивной аналитики в различных сферах деятельности обширны.

В области управления персоналом крупнейшей инвестиционно-банковской компанией Credit Suisse [21] была внедрена система, основанная на методах прогностической аналитики для снижения текучести кадров. Она анализирует возможные причины, по которым сотрудники планируют уволиться, и сигнализирует руководителей высшего звена об их намерениях для принятия дальнейших кадровых решений.

В сфере здравоохранения сеть медицинских клиник HMs Hospitales [3] предостави-

ла открытый доступ к более чем двум тысячам анонимных историй болезней, которые содержали информацию о пациентах, получивших лечение от COVID-19, включая подробные описания диагнозов, лечения, нахождения в отделении интенсивной терапии, результаты лабораторной диагностики и данные о выписке. Благодаря открытым данным было разработано множество цифровых инструментов и прогностических моделей для борьбы с COVID-19 на основе машинного обучения.

В области маркетинга американская компания Amazon [19] использует алгоритм, который предоставляет потенциальному покупателю информацию о похожих товарах на основе совершенных прошлых покупок или просмотренных страницах о продукции.

В сфере образования учебная аналитика позволяет собирать, представлять, анализировать, измерять данные о студентах, предметной области, технологиях и методах обучения с целью повышения качества образовательного процесса. В средних школах можно использовать предиктивную аналитику для предсказания успешного завершения обучения и готовности учащегося к поступлению в вуз. Использование студентом учебной аналитики помогает снизить риск быть отчисленным, способствует созданию индивидуальных образовательных траекторий и повышению образовательных результатов.

Для эффективного решения прогностических проблем необходимо спроектировать и построить предиктивную модель на основе следующего алгоритма.

1-й этап. Планирование. На этом этапе необходимо определить цели и задачи модели, описать предметную область, выявить область и охват, наборы данных, которые будут использоваться. Также нужно сформулировать вопросы, на которые модель должна ответить, например, «Что необходимо предсказать? Какие большие данные понадобятся? Что является источ-

ником данных?»).

2-й этап. Сбор данных для моделирования. Необходимые данные могут быть получены как из внутренних источников (данные клиентов, студентов, транзакций и др.), так и из внешних (данные опросов, исследований, открытых библиотек и др.).

3-й этап. Анализ данных и статистика. На этом этапе ведется подготовка данных для обучения нейронной сети. Анализ данных представляет собой процесс их проверки, очистки, исследования, преобразования, фильтрации и моделирования с целью обнаружения полезной информации и выводов. Статистический анализ позволяет проверить предположение на основе использования стандартных статистических моделей. Необходимо провести разведочный анализ данных (EDA), чтобы лучше понять и определить, какие элементы данных влияют на результаты прогноза. Это поможет правильно очистить данные и извлечь признаки, необходимые для моделирования [4].

4-й этап. Моделирование и построение модели. Перед созданием модели прогнозирования необходимо выбрать метод машинного обучения, определиться с видом нейронной сети и типом модели, произвести настройку параметров и гиперпараметров нейронной сети (количество слоев и нейронов сети, архитектура нейронной сети, количество эпох обучения и т. д.), выбрать алгоритм обучения нейронной сети. Для повышения эффективности модели при ее создании необходимо использовать методы перекрестной проверки данных. Наиболее распространенными методами являются: обучающая/тестовая выборка, обучающая/проверочная/тестовая выборка, LOOCV (leave-one-out cross-validation), K-fold cross-validation.

5-й этап. Оценка и мониторинг модели. На данном этапе созданная модель проверяется на надежность и точность, оценивается качество обучения сети, изменяются и подбираются гиперпараметры сети. При

этом происходит повторное обучение нейронной сети с новыми значениями гиперпараметров. Оценивать качество работы данных на тестовом наборе необходимо до тех пор, пока качество сети не будет подходить под требования прогнозируемой модели.

6-й этап. Прогнозирование и развертывание модели. На последнем этапе формируются и представляются окончательные отчеты в подробных, простых в использовании, согласованных форматах, что позволяет быстро принять меры и стратегически использовать результаты прогнозирования. Созданная модель предоставляет собой вероятностный прогноз на основе имеющихся данных. Под развертыванием понимается размещение итоговой модели в среде, где она может использоваться другими приложениями.

Рассмотрим в качестве примера прогнозную модель для анализа и оценки успешности обучения студентов, реализованную в Марийском государственном университете. В качестве данных для модели были взяты образовательные результаты более 1000 студентов института цифровых технологий по дисциплине «Методы оптимизации», прошедших обучение в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза на базе LMS Moodle.

После сбора данных был проведен разведочный анализ данных, который помог выявить существенные закономерности и тенденции в данных (корреляцию в данных, зависимость между признаками, возможность построить графики для наглядного представления). Собранные данные были предварительно обработаны, отобраны, структурированы, нормализованы, приведены к одному общему виду. Проведена фильтрация данных с целью их очистки от повторяющихся, ошибочных и пропущенных значений. Благодаря EDA-анализу были извлечены признаки, необходимые для моделирования, определено, какие элементы данных влияют на результат прогно-

зирования.

Окончательный набор данных содержал следующие основные атрибуты: Ф. И. О. студента, год поступления, курс, направление подготовки, группа, пол, средний балл аттестата, баллы текущей аттестации (входного контроля по дисциплине, выполнение лабораторных работ, домашних заданий, контрольных работ, защиты рефератов), баллы промежуточной аттестации (зачеты по дисциплине или ее разделам, зачет по курсовой работе, экзамен, контроль остаточных знаний), итоговый балл и итоговая оценка, количество кликов по компонентам дисциплины.

Для обучения модели прогнозирования образовательные данные были разделены на два набора: обучающиеся (70 %) и тестовые (30 %). Для оценки успешности обучения использовались следующие методы машинного обучения: линейная регрессия, логистическая регрессия, глубокие нейронные сети и дерево решений.

Модель, построенная с использованием линейной регрессии, является наиболее простой и представляет собой зависимость одного признака (параметра, переменной) от другого, значение которого необходимо предсказать. В нашем случае производилось прогнозирование величины итогового балла успеваемости. При визуализации набора данных корреляционная матрица показала сильную зависимость между итоговым баллом успеваемости и баллами текущей аттестации. Данный метод показал качество работы модели в 63 %.

Логистическая регрессия позволила прогнозировать событие в бинарном виде: студент окончит успешно обучение дисциплины или нет (0 – провал, 1 – успех). На основе имеющихся данных модель прогнозировала вероятность получения положительной оценки или положительных баллов в любой момент времени процесса обучения. А также в зависимости от параметров модели распределяла студентов к группам «успевающий по дисциплине»

и «неуспевающий по дисциплине», что позволило более эффективно принять корректирующие меры по улучшению качества обучения в результате целенаправленной работы со студентами второй группы. Точность построенной модели – 80 %.

Глубокие нейронные сети позволили автоматически определить значимые признаки успешности обучения студентов от незначимых. Построенная модель решала задачу классификации, которая прогнозировала принадлежность переменной к классу 0 – «неуспешно окончит обучение» или 1 – «успешно окончит обучение», задачу регрессии, когда на вход поступали данные студентов (параметры, признаки), а на выходе сеть предсказывала значение – прогнозируемое количество баллов, которые получит студент в следующей контрольной точке. Данный метод показал результаты лучше двух предыдущих (82 %), но имеется и недостаток – необходимо большое количество данных и требуется намного больше времени для обучения модели.

Модель, основанная на *дереве решений*, помогла построить интервалы по различным признакам успешности обучения студентов. Каждому интервалу присваивалась величина итоговых баллов – выходное значение для принятия решения. Качество обучения построенной модели составило 89 %, но недостатком данного метода является проблема переобучения сети.

При построении модели прогнозирования успешности обучения студентов оптимальным нам видится использование не одного, а нескольких методов предиктивной аналитики, что в совокупности дает синергетический эффект – возможность максимально учитывать особенности работы обучающегося с учебным материалом и степень его усвоения.

Заключение. Таким образом, современные технологии искусственного интеллекта и анализа больших данных в образовательной сфере предоставляют вузам огромное преимущество: позволяют повысить уро-

вень подготовки студентов, улучшить качество предоставляемого учебного материала, построить индивидуальную траекторию обучения студента. Это будет напрямую способствовать устранению проблемы отсева и отчисления студентов, не усвоивших образовательную программу, за счет своевремен-

ного принятия мер. Именно для решения данной проблемы были раскрыты возможности использования методов предиктивной аналитики, направленные на предсказание успешности обучения студентов в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза.

Список источников

1. Быстрова Т. Ю., Ларионова В. А., Синицын Е. В., Толмачев А. В. Учебная аналитика MOOK как инструмент прогнозирования успешности обучающихся // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 139–166.
2. Вилкова К. А., Захарова У. С. Учебная аналитика в традиционном образовании: её роль и результаты // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – № 24 (3). – С. 59–76.
3. Гусев А. В., Новицкий Р. Э. Технологии прогнозной аналитики в борьбе с пандемией COVID-19 // Искусственный интеллект в здравоохранении. – 2020. – № 4. – С. 25–32.
4. Железнов М. М. Методы и технологии обработки больших данных. – М.: Издательство МИСИ – МГСУ, 2020. – 46 с.
5. Козлова И. В., Саудахмедова М. Б. Аналитика в теоретическом спектре цифровизации высших учебных заведений на основе обзора зарубежных источников // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 4 (106). – С. 123–126.
6. Котова Е. Е. Прогнозирование успешности обучения в интегрированной образовательной среде с применением инструментов онлайн аналитики // Компьютерные инструменты в образовании. – 2019. – № 4. – С. 55–80.
7. Лимановская О. В., Алферьева Т. И. Основы машинного обучения. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 88 с.
8. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <https://base.garant.ru/72296050/> (дата обращения: 10.08.2021).
9. Озерова Г. П., Павленко Г. Ф. Прогнозирование успешности студентов при смешанном обучении с использованием данных учебной аналитики // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 6. – С. 73–87.
10. Патаракин Е. Д. Совместная сетевая деятельность и поддерживающая её учебная аналитика // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 145–154.
11. Патаракин Е. Д. Учебная аналитика совместной сетевой деятельности // Школьные технологии. – 2015. – № 4. – С. 80–86.
12. Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 10.08.2021).
13. Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». – URL: <https://www.garant.ru/pro-ducts/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 10.08.2021).
14. Федин Ф. О., Федин Ф. Ф. Анализ данных. Инструменты Data Mining. – М.: Московский городской педагогический университет, 2012. – 308 с.
15. Чубукова И. А. Data Mining. – М., Саратов: Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», Ай Пи Ар Медиа, 2020. – 469 с.
16. Anthony Dalton, Justin Beer, Sriharshasai Kommanapalli, James S. Lanich. Machine Learning to Predict College Course Success // SMU Data Science Review. – 2018. – Vol. 1. – № 2. – Art. 1.
17. D. Revina Rebecca, Mahammad Ashraf, Partha Pratim Sarkar. A Classification based predictive model to predict students aspiring for higher education // Proceedings of the 2nd National Conference on Advanced Computing Technologies and Applications (NACSTA 2019). – 2019.
18. Fazal Aman, Azhar Rauf, Rahman Ali, Farkhund Iqbal, Asad Masood Khattak. A Predictive Model for Predicting Students

- Academic Performance // Proceedings of the 10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA). – 2019. – DOI: 10.1109/IISA.2019.8900760
19. SmartDataCollective [Электронный ресурс] // Сайт о больших данных, аналитике, искусственном интеллекте и облаке. – URL: <https://www.smartdatacollective.com/amazon-using-big-data-analytics-read-your-mind/> (дата обращения: 10.08.2021).
20. Systems Engineering Thinking Wiki [Электронный ресурс] // Сайт о системной инженерии, проектном управлении и смежных областях. – URL: http://sewiki.ru/Data_Mining (дата обращения: 10.08.2021).
21. Tech Funnel [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.techfunnel.com/hr-tech/top-3-examples-of-predictive-analytics-in-hr/> (дата обращения: 10.08.2021).
22. *Usman Ashfaq, Booma P. M., Raheem Mafas*. Managing Student Performance: A Predictive Analytics using Imbalanced Data // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE). – 2020. – P. 2277–2283.
23. *Vaibhav Kumar M. L. Garg*. Predictive Analytics: A Review of Trends and Techniques // International Journal of Computer Applications. – 2018. – P. 31–37.

References

1. Bystrova, T. Yu., Larionova, V. A., Sinitsyn, E. V., Tolmachev, A. V., 2018. Educational analytics of MOOCs as a tool for predicting successful students. *Education Issues*, no. 4, pp. 139–166. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Vilkova, K. A., Zakharova, U. S., 2020. Educational analytics in traditional education: its role and results. *University management: practice and analysis*, no. 24 (3), pp. 59–76. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Gusev, A. V., Novitsky, R. E., 2020. Predictive analytics technologies in the fight against the COVID-19 pandemic. *Artificial intelligence in healthcare*, no. 4, pp. 25–32. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zheleznov, M. M., 2020. *Methods and technologies for processing big data*. Moscow: Publishing house MISS – MGSU, 46 p. (In Russ.)
5. Kozlova, I. V., Saidakhmedova, M. B., 2021. Analytics in the theoretical spectrum of digitalization of higher educational institutions based on a review of foreign sources. *International Research Journal*, no. 4 (106), pp. 123–126. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kotova, E. E., 2019. Forecasting the success of learning in an integrated educational environment using online analytics tools. *Computer tools in education*, no. 4, pp. 55–80. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Limanovskaya, O. V., Alferieva, T. I., 2020. *Fundamentals of Machine Learning*. Yekaterinburg: Publishing house of the Ural University, 88 p. (In Russ.)
8. National program “Digital Economy of the Russian Federation” [online]. Available at: <https://base.garant.ru/72296050/> (accessed 10.08.2021).
- (In Russ.)
9. Ozerova, G. P., Pavlenko, G. F., 2019. Predicting student success in blended learning using data from educational analytics. *Science for Education Today*, vol. 9, no. 6, pp. 73–87. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Patarakin, E. D., 2015. Joint network activity and educational analytics supporting it. *Higher education in Russia*, no. 5, pp. 145–154. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Patarakin, E. D., 2015. Educational analytics of joint network activity. *School technologies*, no. 4, pp. 80–86. (In Russ., abstract in Eng.)
12. On National Goals and Strategic Development Objectives of the Russian Federation for the Period up to 2024. Decree of the President of the Russian Federation dated 07 May 2018, No. 204 [online]. Available at: <https://base.garant.ru/71937200/> (accessed 10.08.2021). (In Russ.)
13. On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030. Decree of the President of the Russian Federation dated 05 September 2017, No. 203 [online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (accessed 10.08.2021). (In Russ.)
14. Fedin, F. O., Fedin, F. F., 2012. *Data analysis. Data Mining Tools*. Moscow: Moscow City Pedagogical University, 308 p. (In Russ.)
15. Chubukova, I. A., 2020. *Data Mining*. Moscow, Saratov: National Open University “INTUIT”, IP Ar Media, 469 p. (In Russ.)
16. Anthony Dalton, Justin Beer, Sriharshasai Kommanapalli, James S. Lanich, 2018. Machine Learning to Predict College Course Success. *SMU Data Science Review*, vol. 1, no. 2, art. 1. (In Eng.)

17. D. Revina Rebecca, Mahammad Ashraf, Partha Pratim Sarkar, 2019. A Classification based predictive model to predict students aspiring for higher education. Proceedings of the 2nd National Conference on Advanced Computing Technologies and Applications (NACTA 2019). (In Eng.)

18. Fazal Aman, Azhar Rauf, Rahman Ali, Farkhund Iqbal, Asad Masood Khattak, 2019. A Predictive Model for Predicting Students Academic Performance. Proceedings of the 10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA). DOI: 10.1109/IISA.2019.8900760 (In Eng.)

19. SmartDataCollective. Site about big data, analytics, artificial intelligence and the cloud [online]. Available at: <https://www.smartdatacollective.com/amazon-using-big-data-analytics-read-your-mind/> (accessed 10.08.2021). (In Eng.)

20. Systems Engineering Thinking Wiki. Site about systems engineering, project management and related area [online]. Available at: http://sewiki.ru/Data_Mining (accessed 10.08.2021). (In Eng.)

21. Tech Funnel [online]. Available at: <https://www.techfunnel.com/hr-tech/top-3-examples-of-predictive-analytics-in-hr/> (accessed 10.08.2021). (In Eng.)

22. Usman, Ashfaq, Booma, P. M., Raheem, Mafas, 2020. Managing Student Performance: A Predictive Analytics using Imbalanced Data. International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), pp. 2277–2283. (In Eng.)

23. Vaibhav Kumar, M. L. Garg, 2018. Predictive Analytics: A Review of Trends and Techniques. International Journal of Computer Applications, pp. 31–37. (In Eng.)

Информация об авторах

Токтарова Вера Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по цифровой трансформации – руководитель проектного офиса, Марийский государственный университет, toktarova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3590-3053, Йошкар-Ола

Пашкова Юлия Алексеевна, магистрант физико-математического факультета по направлению подготовки «Информационные системы и технологии», Марийский государственный университет, pashkova_97.1998@mail.ru, ORCID 0000-0002-8922-6457, Йошкар-Ола

Information about the authors

Vera I. Toktarova, Dr. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Vice-Rector for Digital Transformation – Chief Project Officer, Mari State University, toktarova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3590-3053, Yoshkar-Ola

Yulia A. Pashkova, Master’s student of the Faculty of Physics and Mathematics in the field of training “Information Systems and Technologies”, Mari State University, pashkova_97.1998@mail.ru, ORCID 0000-0002-8922-6457, Yoshkar-Ola

Поступила в редакцию 11.01.2022

Принята редакцией 25.01.2022

Submitted 11.01.2022

Accepted by the editors 25.01.22

Научная статья

УДК 377.8

DOI: 10.15293/1813-4718.2201.10

Организационно-педагогические условия формирования правоприменительной компетентности будущих юристов

Широких Светлана Викторовна

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева,
Красноярск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретическое обоснование и практическая реализация совокупности организационно-педагогических условий, способствующих результативности процесса формирования правоприменительной компетентности будущих юристов.

Цель статьи – теоретическое обоснование организационно-педагогических условий формирования правоприменительной компетентности будущего юриста, представление результатов их реализации, характеристика их влияния на процесс формирования правоприменительной компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 – юриспруденция.

Методологию исследования составляют анализ научных работ отечественных и зарубежных авторов по вопросам подготовки специалистов в области юриспруденции, анализ нормативно-правовых актов, регулирующих образовательную деятельность, обобщение авторского опыта в профессиональной подготовке будущих юристов.

Результаты исследования. В статье на основе анализа образовательных и профессиональных стандартов в сфере юриспруденции, общей характеристики современных профессиональных задач и соответствующих им трудовых функций теоретически обоснованы организационно-педагогические условия формирования правоприменительной компетентности будущих юристов, а также представлены результаты их реализации в образовательном процессе вуза.

Заключение. Предложенная автором совокупность организационно-педагогических условий формирования правоприменительной компетентности будущих юристов может быть внедрена в образовательный процесс вуза при профессиональной подготовке студентов юридического профиля.

Ключевые слова: юридическое образование, правоприменительная компетентность, формирование, организационно-педагогические условия, бакалавр юриспруденции

Для цитирования: Широких С. В. Организационно-педагогические условия формирования правоприменительной компетентности будущих юристов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 107–115. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.10>

Scientific article

Organizational and Pedagogical Conditions for Forming the Law Enforcement Competence of Future Lawyers

Svetlana V. Shirokikh

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafieva, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The article discusses the theoretical justification and practical implementation of a set of organizational and pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of the process of forming the law enforcement competence of future lawyers.

The purpose of the article is the theoretical substantiation of organizational and pedagogical conditions for the formation of law enforcement competence of a future lawyer, presentation of the results of their implementation, characteristics of their impact on the process of formation of law enforcement competence of students studying in the field of training 40.03.01 – jurisprudence.

The methodology of the research consists of an analysis of scientific works of domestic and foreign authors on the training of specialists in the field of jurisprudence, an analysis of normative legal acts regulating educational activities, a generalization of the author's experience in the professional training of future lawyers.

The results of the study. The article, based on the analysis of educational and professional standards in the field of jurisprudence, the general characteristics of modern professional tasks and their corresponding labor functions, theoretically substantiates the organizational and pedagogical conditions for the formation of law enforcement competence of future lawyers, and also presents the results of their implementation in the educational process of the university.

Conclusion: the set of organizational and pedagogical conditions proposed by the author for the formation of the law enforcement competence of future lawyers can be introduced into the educational process of the university during the professional training of law students.

Keywords: legal education, law enforcement competence, formation, organizational and pedagogical conditions, bachelor of jurisprudence

For citation: Shirokikh, S. V., 2022. Organizational and Pedagogical Conditions for Forming the Law Enforcement Competence of Future Lawyers. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 107–115. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.10>

Введение. Постановка проблемы. Повышение качества образования является одним из приоритетных направлений государственной политики, что находит свое отражение в нормативно-правовых актах. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года среди целей высшего образования называет подготовку конкурентоспособного специалиста, способного реагировать на запросы рынка труда, применять свои знания, навыки и компетенции, полученные в процессе обучения [9].

Проблема подготовки компетентного специалиста, способного адаптироваться в быстро изменяющихся условиях рынка труда является одной из наиболее актуальных и для высшего юридического образования [15, с. 66], которое традиционно было ориентировано больше на теоретическую подготовку, на овладение профессиональными знаниями, развитие же профессиональных умений, навыков применения знаний, получение опыта профессиональной деятельности, как правило, осуществляется лишь в процессе прохождения учебной и производственной практик. Для

юристов же способность к правоприменению является основой успешной практической деятельности. Особая значимость правоприменительной деятельности подтверждается и образовательными стандартами, где правоприменение перечислено среди видов профессиональной деятельности, к которой должен быть готов выпускник юридического института. Также следует отметить, что с 2009 г. был создан и успешно функционирует Институт проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге. Однако, несмотря на указанные обстоятельства, вопрос формирования правоприменительной компетентности будущего юриста в настоящее время недостаточно разработан, в отличие, например, от развития таких видов компетентностей будущих юристов, как информационно-коммуникационная, поликультурная, инклюзивная, педагогическая и др.

Цель статьи – теоретически обосновать организационно-педагогические условия формирования правоприменительной компетентности будущего юриста, представить результаты их реализации в образо-

вательный процесс вуза. В рамках данного исследования под правоприменительной компетентностью будущего юриста понимается интегративная характеристика личности, позволяющая эффективно осуществлять деятельность, направленную на применение правовых норм, включающая в себя систему профессиональных знаний, умений, мотивационно-ценностных ориентиров, рефлексивно-оценочных навыков. Компонентный состав правоприменительной компетентности будущего юриста нашел свое отражение в приведенном определении и представлен следующими составляющими: когнитивный, предметно-функциональный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный, которые содержательно раскрываются через теоретический, практический, эмоциональный и оценочно-результативный критерии [2; 16; 17].

Обзор научной литературы, посвященной вопросам формирования профессиональной компетентности специалиста, ее компонентам и критериям, проведен на основе анализа научных работ российских (В. А. Адольф [1], И. А. Зимняя [6], Ю. Г. Татур [13], А. В. Хуторской [14] и др.) и зарубежных ученых (Glæsser J., Klieme, E., Hartig, J., Rauch, D. [17] и др.). Проблема повышения качества юридического образования, а также процесс формирования профессиональной компетентности будущих юристов входят в сферу научных интересов таких авторов, как О. Н. Васильева [3], А. Ю. Есенова [5], С. В. Нарутто [8], Shekar [18] и др. Сущность и структура правоприменительной деятельности юриста являются объектами исследований таких авторов, как В. И. Власов [3], В. А. Сапун [10], Н. Д. Ходжибаева [12] и др.

Методология исследования основывается на анализе трудов отечественных и зарубежных исследователей по проблеме подготовки специалистов в области юриспруденции; нормативно-правовых актов, регулирующих сферу образования, анализе

и обобщении авторского опыта в области подготовки обучающихся соответствующего профиля.

Результаты исследования. Изучение федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов в сфере юриспруденции, а также требований работодателей показало, что подготовка будущих юристов к правоприменительной деятельности является одной из наиболее актуальных и сложных задач юридического образования. Для решения этой задачи необходимо создать специальные условия для взаимодействия преподавателей, практикующих работников и студентов.

Рассмотрение требований профессиональных стандартов в сфере юриспруденции, а также содержания процесса правоприменения позволило выявить специфические условия, необходимые для формирования правоприменительной компетентности будущего юриста. В связи с тем, что процесс применения правовой нормы связан с установлением и анализом фактических обстоятельств конкретной правовой ситуации, выбором юридической нормы, подлежащей применению, особое значение приобретает познавательная деятельность субъекта правоприменения, так как перечисленные выше действия, помимо актуальных профессиональных знаний, требуют также наличия навыков поиска, анализа юридически значимой информации, выбора подлежащей применению нормы материального или процессуального права. Данная особенность правоприменения определила формулировку первого организационно-педагогического условия – *активизация познавательной деятельности обучающихся при помощи специфических интерактивных методов обучения*. В рамках нашего исследования в качестве интерактивных методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности обучающихся, были выбраны следующие:

– метод учебных деловых игр (целям нашего исследования наиболее отвечал такой вид учебной деловой игры как имитационный судебный процесс, представляющий собой воспроизведение деятельности участников судопроизводства, который позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся и существенно ускорить формирование у будущих юристов правоприменительной компетентности);

– метод анализа конкретных ситуаций с изменяющимися условиями, с включенной ошибкой (нами был разработан комплект учебных ситуаций следующих типов: с изменяющимися условиями, с заранее включенной ошибкой. Ситуации первого типа создавались на основе судебных решений по вопросам применения законодательства в сфере социального обеспечения, земельного законодательства; ситуации второго типа создавались на основе судебных решений, отмененных вышестоящими инстанциями);

– метод учебных проектов (задачей учебного проекта было создание макета судебного решения или искового заявления на основе предложенных преподавателем фактических обстоятельств дела).

Правоприменение, а также деятельность, связанная с реализацией правовых норм – вид профессиональной деятельности, наиболее распространенный в практической деятельности юриста (в отличие, например, от нормотворческой или правоохранительной). Следовательно, одной из главных задач профессиональной подготовки будущего юриста является формирование у студента способности и готовности самостоятельно применять нормы материального и процессуального права при решении задач профессиональной деятельности. Для успешного решения указанной задачи необходимо особым образом организовать самостоятельную работу будущих юристов, чему отвечает второе организационно-педагогическое условие – *обогащение содержания самостоятельной*

работы обучающихся путем их вовлечения в квазипрофессиональную и профессиональную консультационную деятельность. В рамках нашего исследования реализация данного условия осуществлялась путем привлечения студентов к консультированию населения по правовым вопросам на базе Юридической клиники, действующей в Юридическом институте Красноярского ГАУ, а также путем участия студентов в бесплатном правовом консультировании лиц, осужденных к лишению свободы, проводимом Общественной наблюдательной комиссией Красноярского края совместно с преподавателями и студентами Юридического института Красноярского ГАУ. При участии в консультировании в задачи студентов входил поиск и подбор нормативно-правовых актов, а также судебной практики, имеющих отношение к вопросу, с которым обратились граждане.

Организованная подобным образом самостоятельная работа обучающихся позволила оказать развивающее воздействие на все компоненты правоприменительной компетентности, так как поиск, подбор и анализ нормативно-правовых актов, а также анализ обстоятельств дела неизбежно отражаются на полноте и актуальности специальных знаний, на способностях квалифицировать, толковать и применять правовые нормы, на работе с юридической документацией, самостоятельности при решении профессиональных задач.

Профессиональные задачи, решаемые в процессе правоприменения, кроме профессиональных знаний и умений требуют соответствующих мотивов, оценки, самооценки, самоанализа, а также управления всей этой системой. Мотивационные процессы, обуславливающие поведение и поступки студентов, оказывают решающее значение на формирование успешности учебной и профессиональной деятельности. Данные о преобладании тех или иных учебных мотивов позволяют выявить актуальные потребности студентов, скорректи-

ровать применяемые формы и методы обучения [11, с. 105].

Особое значение мотивационной сферы для будущих юристов отмечают многие авторы. Например, А. Ю. Есенова обращает внимание на то, что отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионально-личностного становления будущего юриста [7, с. 121]. Многие авторы отмечают взаимосвязь уровня развития ценностных ориентиров профессиональной юридической деятельности у студентов с мотивационными аспектами учебной деятельности. Например, М. В. Ладухина пишет, что при низком уровне правосознания в мотивационной сфере преобладают, как правило, мотивы избегания неудач, мотивы получения диплома, престижа. У студентов с высоким уровнем развития правосознания преобладают мотивы на успех, профессиональные мотивы [8, с. 305]. Особая роль мотивационных аспектов в процессе профессиональной подготовки будущих юристов отражена в формулировке третьего организационно-педагогического условия – развитие устойчивой положительной мотивации обучающихся на основе освоения ценностных ориентиров профессиональной юридической деятельности.

Для развития ценностных профессиональных ориентиров студентов, в первую очередь, необходимо приобщить к данным категориям и их воплощению в практической деятельности. Для решения этой задачи мы организовали вовлечение студентов в квазипрофессиональную (например, участие в учебных деловых играх, работа над учебными проектами, анализ конкретных ситуаций и судебных решений) и профессиональную юридическую деятельность. В рамках реализации данного организационно-педагогического условия студенты посещали судебные заседания по гражд-

данским делам (пенсионные споры, споры о защите прав потребителей, земельные и семейные споры). По результатам посещения студентам предлагалось обсудить судебный процесс, оценить действия участников дела с точки зрения обоснованности требований, высказать и обосновать свой прогноз об итогах разбирательства, сформулировать свое мнение о сути спора.

Следует отметить, что все организационно-педагогические условия находятся в системе взаимосвязей и взаимозависимостей [17], представляя собой синергетический комплекс. Каждое из них неизбежно оказывает развивающее воздействие на все компоненты правоприменительной компетентности, усиливая таким образом положительный эффект от их реализации в образовательном процессе вуза. В нашем же исследовании была условно выделена базовая направленность каждого из условий на определенный компонент правоприменительной компетентности.

Реализация представленного комплекса организационно-педагогических условий позволила добиться существенных изменений уровня развития всех показателей теоретического, практического, эмоционального и оценочно-результативного критериев сформированности правоприменительной компетентности. Далее представлены данные, свидетельствующие о качественных и количественных изменениях в уровне развития показателей по каждому из критериев сформированности правоприменительной компетентности в экспериментальной группе (табл. 1). Данные контрольной группы также демонстрируют положительные изменения, однако, их значения не столь существенны в сравнении с результатами экспериментальной группы (табл. 2).

Критериальные показатели сформированности правоприменительной компетентности представлены в таблице 3.

Изменения показателей на начало и окончание опытно-экспериментальной работы в ЭГ

Критерии	Экспериментальная группа (ЭГ), %									
		Начальный			Базовый			Высокий		
		До Э	После Э	Динамика	До Э	После Э	Динамика	До Э	После Э	Динамика
Теоретический	1	40	15	-25	45	43,3	-1,7	15	41,7	+26,7
	2	48,3	26,7	-21,6	36,7	35	-1,7	15	38,3	+23,3
	3	46,7	18,3	-28,3	43,3	41,7	-1,7	10	40	+30
	4	58,3	18,3	-40	31,7	43,3	+11,6	10	38,3	+28,3
Практический	1	36,7	18,3	-18,4	45	30	-15	18,3	51,7	+33,4
	2	48,3	15	-33,3	41,7	40	-1,7	10	45	+35
	3	58,3	21,7	-36,7	30	40	+10	11,7	38,3	+26,6
	4	36,7	11,7	-20	50	43,3	-6,7	13,3	45	+31,7
Эмоциональный	1	18,3	10	-10	53,3	31,7	-21,7	28,3	58,3	+31,7
	2	40	10	-30	60	45	-15	0	45	+45
	3	28,3	6,7	-21,6	45	31,7	-13,3	26,7	61,7	+35
Оценочно-рефлексивный	1	15	3,3	-11,7	53,3	35	-18,3	31,6	61,7	+30,1
	2	36,7	15	-21,7	43,3	33,3	-10	20	51,7	+31,7

Таблица 2

Изменения показателей на начало и окончание опытно-экспериментальной работы в КГ

Критерии	Контрольная группа (КГ), %									
		Начальный			Базовый			Высокий		
		До Э	После Э	Динамика	До Э	После Э	Динамика	До Э	После Э	Динамика
Теоретический	1	38,3	33,3	-8,3	48,3	51,7	+6,7	16,7	18,3	+1,7
	2	46,7	40	-6,7	41,7	46,7	+5	11,7	13,3	+1,7
	3	51,7	45	-6,7	38,3	43,3	+5	10	11,7	+1,7
	4	61,7	53,3	-8,4	30	33,3	+3,3	8,3	13,3	+5
Практический	1	41,7	35	-6,7	41,7	41,7	=0	16,7	23,3	+6,7
	2	46,7	40	-6,7	45	43,3	-1,7	8,3	16,7	+8,3
	3	58,3	48,3	-10	33,3	35	-1,7	8,3	16,7	+8,3
	4	38,3	31,7	6,6	50	51,7	+1,7	11,7	18,3	+6,6
Эмоциональный	1	21,7	18,3	-3,4	50	50	-1,7	28,4	31,7	+5
	2	36,7	25	-11,7	63,3	60	-3,3	0	15	+15
	3	31,7	25	-6,7	46,7	48,3	-1,6	21,7	26,7	+5
Оценочно-рефлексивный	1	18,3	11,7	-1,6	53,3	46,7	-6,6	28,3	41,7	+8,4
	2	40	31,7	-8,3	41,7	45	-3,3	18,3	23,3	+5

Критерии и показатели сформированности правоприменительной компетентности будущих юристов

Критерий	Показатель
Теоретический	– полнота и актуальность знаний в области юриспруденции; – способность правильно квалифицировать факты и обстоятельства; – способность квалифицированно толковать правовые нормы; – способность к критическому мышлению
Практический	– наличие умений и навыков работы с юридической документацией; – способность квалифицированно применять нормативные правовые акты в конкретных сферах юридической деятельности; – самостоятельность при решении учебных практико-ориентированных задач; – способность логически верно и аргументировано строить устную и письменную речь
Эмоциональный	– преобладающие мотивы обучения в вузе; – степень удовлетворенности выбранной профессией; – отношение к праву
Оценочно-результативный	– способность к рефлексии; – готовность к саморазвитию и самообразованию

Заключение. Реализация приведенных организационно-педагогических условий позволила повысить результативность процесса формирования правоприменительной компетентности будущих юристов, что подтверждается данными опытно-экспериментальной работы (табл. 1, 2). Изменение уровня сформированности правоприменительной компетентности (по компонентам) у экспериментальной группы до эксперимента и после значительно отличается от изменений, произошедших в контрольной группе.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу о результативности процесса формирования правоприменительной компетентности будущих юристов путем реализации предложенных организационно-педагогических условий. Следовательно, предложенная автором совокупность организационно-педагогических условий может быть внедрена в образовательный процесс вуза при профессиональной подготовке студентов юридического профиля.

Список источников

1. *Адольф В. А.* Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 38–41.
2. *Адольф В. А., Широких С. В.* Правоприменительная компетентность будущего юриста: понятие, структура и состав // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3 (57). – С. 49–58.
3. *Васильева О. Н., Надточий Ю. Б.* Современные формы проведения занятий, приемы и методы обучения, используемые в преподавании правовых дисциплин в высшей школе // Юридическое образование и наука. – 2020. – № 8. – С. 10–14.
4. *Власов В. И.* Правоприменение: философско-исторический аспект // Правоприменительная деятельность: история и современность. – 2019. – 418 с.
5. *Есенова А. Ю.* Учебная мотивация как фактор профессионально-личностного становления будущих юристов // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 3. – С. 119–124.
6. *Зимняя И. А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национально-го общества прикладной лингвистики. – 2013. –

№ 4. – С. 16–31.

7. *Ладухина М. В.* Развитие правового сознания студентов юридического вуза // Вестник Московского университета МВД России. – 2020. – № 7. – С. 304–310.

8. *Нарутто С. В.* Профессиональная компетентность будущих юристов: теоретический, практический и личностный аспекты // Актуальные проблемы российского права. – 2017. – № 2 (75). – С. 29–36.

9. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=144190#OIG6JvSXDJOMu7Q1> (дата обращения: 02.11.2021).

10. *Сапун В. А.* Правоприменительная деятельность: особенности и структура // Ленинградский юридический журнал. – 2005. – № 3. – С. 185–191.

11. *Скобина Е. А.* Мотивация учебной деятельности студентов юридического факультета // Universum: психология и образование. – 2017. – № 2 (32). – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4288> (дата обращения: 23.01.2022).

12. *Ходжибаева Н. Д.* Юридическая техника и ее место в правоприменительной деятельности государственных органов // Законодательство. – 2017. – № 1 (25). – С. 10–14.

13. *Тамур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. –

С. 21–26.

14. *Хуторской А. В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.

15. *Широких С. В.* Зарубежный опыт внедрения компетентностного подхода в высшем образовании // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск, 2020. – С. 66–69.

16. *Широких С. В., Озерец И. Г.* Правоприменительная компетентность будущих юристов: сущность и компонентный состав // Вызовы современного образования в исследованиях молодых ученых: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск, 2021. – С. 123–125.

17. *Чесноков В. А.* Опыт-экспериментальное развитие субъектно-личностных проявлений у студентов юридического вуза в процессе их профессиональной подготовки // Вестник Читинского государственного университета. – 2011. – № 4 (71). – С. 70–73.

18. *Glaesser J.* Competence in educational theory and practice: a critical discussion. Oxford Review of Education. – 2018. – № 45 (1). – P. 70–85. DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987

19. *Shekhar M.* Challenges of legal education in the 21st century // Legal Bites. – 2017. – URL: <https://www.legalbites.in/challenges-legal-education-21st-century> (accessed: 12.11.2021).

References

1. Adolf, V. A., 2013. Formation of professional competence of a teacher. Siberian pedagogical journal, no. 5, pp. 38–41 (In Russ., abstract in Eng.)

2. Adolf, V. A., Shirokikh, S. V., 2021. Law enforcement competence of a future lawyer: concept, structure and composition. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University, no. 3 (57), pp. 49–58 (In Russ., abstract in Eng.)

3. Vasilyeva, O. N., Nadochiy, Yu. B., 2020. Modern forms of conducting classes, techniques and teaching methods used in teaching legal disciplines in higher education. Legal education and science, pp. 8, pp. 10–14 (In Russ., abstract in Eng.)

4. Vlasov, V. I., 2019. Law enforcement: philosophical and historical aspect. Law enforcement: history and modernity, 418 p (In Russ., abstract in Eng.)

5. Yessenova, A. Yu., 2017. Educational motivation as a factor of professional and personal formation of future lawyers. Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute, no. 3, pp. 119–124 (In Russ., abstract in Eng.)

6. Zimnyaya, I. A., 2013. Competence and competence in the context of a competence-based approach in education. Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics, no. 4, pp. 16–31 (In Russ., abstract in Eng.)

7. Ladukhina, M. V., 2020. Development of legal consciousness of students of a law school. Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, pp. 7, pp. 304–310 (In Russ., abstract in Eng.)

8. Narutto, S. V., 2017. Professional competence of future lawyers: theoretical, practical and

- personal aspects. Actual problems of Russian law, no. 2 (75), pp. 29–36 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030. Available at: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=144190#O1G6JvSXD-JOMu7Q1> (accessed: 02.11.2021) (In Russ.)
10. Sapun, V. A., 2005. Law enforcement: features and structure. Leningrad legal journal, no. 3, pp. 185–191 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Skobina, E. A., 2017. Motivation of educational activity of students of the Faculty of Law. *Universum: psychology and education*, no. 2 (32). Available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4288> (accessed: 23.01.2022) (In Russ., abstract in Eng.)
12. Khodzhibaeva, N. D., 2017. Legal technology and its place in the law enforcement activities of state bodies. *Legislation*, no. 1 (25), pp. 10–14 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Tatur, Yu. G., 2004. Competence in the structure of the quality model of training specialists. *Higher education today*, no. 3, pp. 21–26 (In Russ., abstract in Eng.)
14. Khutorskoy, A. V., 2017. Methodological grounds for the application of the competence-based approach to the design of education. *Higher education in Russia*, no. 12, pp. 85–91 (In Russ., abstract in Eng.)
15. Shirokikh, S. V., 2020. Foreign experience in implementing a competency-based approach in higher education. Science and education: experience, problems, development prospects. Krasnoyarsk, pp. 66–69 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Shirokikh, S. V., Ozerets, I. G., 2021. Law enforcement competence of future lawyers: essence and composition. Challenges of modern education in the research of young scientists. Krasnoyarsk, pp. 123–125 (In Russ., abstract in Eng.)
17. Chesnokov, V. A., 2011. Experimental development of subjective and personal manifestations in law school students in the process of their professional training. *Bulletin of the Chita State University*, no. 4 (71), pp. 70–73. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Glaesser, J., 2018. Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, no. 45 (1), pp. 70–85. DOI: 10.1080 / 03054985.2018.1493987 (In Eng.)
19. Shekhar, M., 2017. Challenges of legal education in the 21st century. *Legal Bites*. Available at: <https://www.legalbites.in/challenges-legal-education-21st-century> (accessed: 11.12.2021) (In Eng.)

Информация об авторе

С. В. Широких, старший преподаватель кафедры земельного права и экологических экспертиз, Красноярский государственный аграрный университет, diritto@mail.ru, ORCID 0000-0003-3498-2746, Красноярск

Information about the author

Svetlana V. Shirokikh, Senior Lecturer, Department of Land Law and Environmental Expertise, Krasnoyarsk State Agrarian University, diritto@mail.ru, ORCID 0000-0003-3498-2746, Krasnoyarsk

Поступила в редакцию 21.12.2021
Принята редакцией 18.01.2022

Submitted 21.12.2021
Accepted by the editors 18.01.2022

Научная статья

УДК 378.016:376-056.264

DOI: 10.15293/1813-4718.2201.11

Механизмы анализа учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов

Бочкарева Татьяна Анатольевна¹, Крючков Владимир Петрович¹, Рудзинская Танзиля Фаатовна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы подготовки педагогических кадров, в том числе учителей-логопедов.

Цель – разработка механизмов структурно-функциональной аналитической педагогической модели для изучения учебно-профессиональной мотивации студентов-бакалавров профиля «Логопедия». Задачи – определение концепции модели, ее уровней, примерного содержания каждого уровня, апробация модели на практике.

Результатом является обоснование концепции аналитической модели для изучения учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов, ее уровневой организации, создание ее основы: раскрытие содержания организационно-технологического, формального, содержательного, интерпретационного и прогностического уровней, а также ее апробация в ходе изучения учебно-профессиональной мотивации студентов профиля «Логопедия» факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Последняя показала эффективность разработанной модели в плане выявления динамики учебно-мотивационных процессов и факторов, влияющих на учебно-профессиональную мотивацию.

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация логопеда, структурно-функциональная методическая аналитическая модель, концепция методической модели учебно-профессиональной мотивации, структура методической модели, уровни методической модели

Для цитирования: Бочкарева Т. А., Крючков В. П., Рудзинская Т. Ф. Механизмы анализа учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 116–126. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.11>

Scientific article

Mechanisms for Analysis of Educational and Professional Motivation of Speech Therapists Students

Tatyana A. Bochkareva¹, Vladimir P. Kryuchkov¹, Tanzilya F. Rudzinskaya¹

¹ Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

Abstract. The relevance of the study is due to the need to improve the training system for teaching staff, including speech therapists. The goal is to develop mechanisms of a structural and functional analytical pedagogical model for studying the educational and professional motivation

of bachelor students of the “Speech therapy” profile. Tasks – defining the concept of the model, its levels, the approximate content of each level, testing the model in practice. The result is the substantiation of the concept of an analytical model for studying the educational and professional motivation of speech therapists, its level organization, creating its basis: disclosing the content of the organizational and technological, formal, meaningful, interpretive and predictive levels, as well as its approbation in the course of studying educational and professional motivation students of the profile “Speech therapy” of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, SSU named after N. G. Chernyshevsky. The latter showed the effectiveness of the developed model in terms of identifying the dynamics of educational and motivational processes and factors affecting educational and professional motivation.

Keywords: educational and professional motivation of a speech therapist, structural and functional methodological analytical model, the concept of a methodological model of educational and professional motivation, the structure of a methodological model, levels of a methodological model

For citation: Bochkareva, T. A., Kryuchkov, V. P., Rudzinskaya, T. F., 2022. Mechanisms for Analysis of Educational and Professional Motivation of Speech Therapists Students. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 116–126. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.11>

Введение, постановка проблемы.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы подготовки педагогических кадров, в том числе учителей-логопедов. Изучая мотивационную сферу, в том числе и учебно-профессиональную, в конечном счете, изучают личность студента, без этого невозможен переход от парадигмы знания к личностно-ориентированной парадигме. По справедливому утверждению С. Л. Рубинштейна, «мотивация как движущая сила человеческого поведения, занимает ведущее место в структуре личности» [16, с. 563; 26].

Цель статьи – раскрыть механизмы структурно-функциональной аналитической педагогической модели для изучения учебно-профессиональной мотивации студентов-бакалавров профиля «Логопедия».

Задачи – разработка концепции модели, ее уровней, примерного содержания каждого уровня, ее апробация на практике.

Реализация указанной цели может способствовать решению нескольких проблем современной педагогики высшей школы: а) совершенствованию механизмов аналитики мотивационных процессов; б) выявлению объективной картины учебно-профессиональной мотивации, ее «слабых» и «сильных сторон» в аспекте предъяв-

ляемых обществом требований к специалистам дефектологического профиля; в) возможной корректировке учебно-мотивационной сферы в процессе обучения в вузе; г) определению критериев профессиональной пригодности/непригодности будущих учителей-логопедов.

Последнее особо актуально в свете насущной необходимости разработки системы отборочных «фильтров» на педагогические специальности [3; 27].

Отметим, что поиск механизмов дальнейшего анализа учебно-профессиональной мотивационной сферы нельзя считать завершенным, что также актуализирует рассматриваемую проблему в указанном ракурсе.

Обзор научной литературы по проблеме. Использование метода моделирования в педагогике – достаточно распространенное явление, т. к. моделирование – объективная и универсальная гносеологическая процедура [1; 2; 4; 6; 10; 14; 19; 21; 23; 24].

Дискуссионным остается понимание моделей и их функций, что объясняется разными целевыми установками их использования.

Отметим ключевые, с нашей точки зрения, особенности модели, выделяемые исследователями: системность, аналоговость, формализованность, некая упрощенность, только существенные характеристики

[6; 17; 18; 22].

Особенностью использования моделей, в том числе и в педагогике, можно считать актуализацию либо функции исследовательского приема модели: «представления исследуемого педагогического объекта с целью его объяснения, изучения, уточнения»; либо инструментальной функции, «позволяющей на основе анализа модельного представления педагогического объекта влиять на его построение или функционирование» [23, с. 139].

В зависимости от состояния изучаемых процессов выделяются статические и динамические модели [6].

Типология педагогических моделей окончательно не определена. Можно говорить об описательных, структурных, функциональных, эвристических, интегративных моделях [6; 8; 17; 25].

«Для исследования педагогических процессов чаще используют динамические модели» [6, с. 16]. Они объединяют в себе как структурную, так и функциональную модели, где последняя отображает динамику протекающих процессов.

В данной работе модель мы понимаем как сложный структурно-функциональный механизм: совокупность абстрактных формализованных характеристик, объединенных в систему единой целевой установкой; инструмент функционального анализа учебно-профессиональной мотивации.

Из множества терминов, обозначающих предмет исследования, целям работы отвечает термин «учебно-профессиональные мотивы» [12; 13]. Он, с нашей точки зрения, наиболее полно отражает условия формирования изучаемого явления и его итог применительно к практике высшей школы.

В данной работе мотив понимается нами, вслед за А. Н. Леонтьевым, в деятельностном контексте как «...то объективное, что отвечает потребности, побуждает и направляет деятельность» [11].

В основе концепции разрабатываемой

модели – междисциплинарный подход, учитывающий психолого-педагогическую, социолингвистическую составляющие процесса обучения и проявляющийся в полиаспектном анализе учебно-профессиональной мотивации.

Модель мы представляем как уровневую организацию, в которой выделяются *организационно-технологической, формальный, содержательный, оценочный, интерпретационный и прогностический уровни*.

Методология и методы исследования.

В исследовании использовался метод моделирования. Конкретные методы раскрыты в уровневой характеристике модели.

Представим краткую характеристику каждого уровня применительно к исследованию учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов.

Организационно-технологический уровень. Включает инструментарий и процедуру его использования. В качестве инструментария для объективации полученных данных мы предлагаем использовать тексты разной степени «свободы»:

1. Тексты-матрицы: стандартизированные методики с готовыми формулировками ответов (методики Т. И. Ильиной, Е. М. Павлютенкова). Процедура стандартизированных методик: ответьте на поставленные вопросы, поставив + и – в соответствующих графах.

2. Тексты-эссе с элементами анкетирования. Процедура эссе: ответьте на поставленные вопросы в свободной форме. В нашем случае студенты отвечали в эссе на вопросы о специфике профессии, о положительных и отрицательных сторонах профессии, причинах выбора, влиянии учебного процесса на отношение к будущей профессии.

3. Творческие работы (визуализация и вербализация образа логопеда). Процедура: придумайте слоган и эмблему для логопедического сообщества.

Содержательный уровень. Предполагает создание параметрической сетки учеб-

но-профессиональной мотивации. На основании частотности выделения студентами того или иного показателя, отбираются мотивационные критерии, которые затем соотносятся с соответствующими мотивами.

На основании соотнесения мотивационных критериев и мотивов формируется параметрическая сетка, выражающая отношение между ее элементами.

Формальный уровень. Концепция структурно-функциональной модели учебно-профессиональной мотивации имеет полевую структуру с выделением ядерных и периферических компонентов. Для каждого курса выстраивается свое функциональное поле, отражающее статическую составляющую учебно-профессиональной мотивации. Сравнительный анализ этих полей показывает динамику мотивационных процессов.

Оценочный уровень. Параметры положительной и отрицательной оценки профессии логопеда по эссе предлагаем анализировать в двух аспектах: по ранжированию и по частотности каждого критерия. Используется метод сплошной выборки. Частотность в процентах рассчитывалась по формуле: $Ч = N \times 100 / O$, где N – количество ответов по каждому критерию, O – общее количество ответов. Ранжирование определялось подсчетом общего количества первых, вторых, третьих мест, отданных каждому критерию. Анализ их соотношения на предмет совпадений и расхождений позволяет повысить объективность полученных данных в выводах о значимости каждого критерия в профессиональной мотивации и выделить в ней ядерные и периферические компоненты. Так, корреляция компонентов позволяет говорить об их ядерном положении в мотивационном поле, а расхождение – о периферическом.

Результаты анкетирования обрабатываются с использованием корреляционного анализа (по Спирмену).

Параметр «Специфика профессии лого-

педа» по эссе и творческие работы (визуализация и вербализация образа логопеда) оцениваются с точки зрения глубины раскрытия образа: преобладания формализованных определений, стереотипного визуального ряда или наличие осознанных, конкретных характеристик профессии и их визуализация.

Результаты исследования, обсуждение.

Модель была апробирована в ходе экспериментального изучения учебно-профессиональной мотивации 248 студентов-бакалавров 1–4-го курса профиля «Логопедия» очной и заочной форм обучения в 2020 учебном году. Результаты экспериментального изучения учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов отражены в публикации авторов: «Учебно-профессиональные мотивы и динамика их формирования у студентов-логопедов в процессе обучения» [5]. Особенности предлагаемой аналитической модели в указанной статье не рассматриваются.

На основании выделения ядерных и периферических компонентов мотивационных полей выясняются главные и второстепенные учебно-профессиональные мотивы в статике.

Параметрическая сетка положительной мотивации представлена в таблице 1. Параметрическая сетка отрицательной мотивации представлена в таблице 2.

В выделении «минусов» профессии значимой разницы между очной и заочной формой обучения не выявлено, поэтому данные представлены в общей таблице по совпадению показателей частотности и ранжирования.

Сопоставительный анализ частотности выделения критериев и ранжирования показал, что, например, частотный критерий «социальная значимость профессии» у студентов практически всех курсов в ранжировании ведущих позиций не занимает, что позволяет отнести его к социально ожидаемым ответам и периферии мотивационной сферы студентов.

Параметрическая сетка положительной учебно-профессиональной мотивации по очной и заочной формам обучения

Дневная форма обучения	Заочная форма обучения
Ядро	
моральные мотивы (помощь детям); мотивы профессионально-педагогической направленности (любовь к детям, желание работать с детьми); утилитарные (короткий рабочий день; длинный отпуск); познавательные (самореализация и самосовершенствование); материальные (возможность частной практики и подработки); социальные (востребованность на рынке труда)	
Ближняя периферия	
социальные (социальная значимость); творческие (творчество и многогранность) профессии	
моральные (удовлетворение от работы); утилитарные (ценность опыта в интересах семьи)	утилитарные (отдельный кабинет)
Дальняя периферия	
утилитарные (возможность работы без возрастных ограничений)	
утилитарные (отдельный кабинет)	престижные (карьерный рост); материальные (высокая зарплата); утилитарные (ценность опыта в интересах семьи)

Таблица 2

Параметрическая сетка отрицательной учебно-профессиональной мотивации по очной и заочной формам обучения

Очная и заочная формы обучения
Ядро
Профессионально-педагогические (большие эмоциональные нагрузки в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, отсутствие быстрого результата, отсутствие гарантированного результата, высокая вероятность профессионального выгорания) Этические (сложности во взаимоотношении с родителями детей с нарушениями речи)
Ближняя периферия
Профессионально-педагогические (огромный объем бумажной работы) Материальные (низкая заработная плата начинающих логопедов в бюджетных организациях)
Дальняя периферия
Утилитарные (необходимость вкладывать собственные средства в приобретение методических материалов)

Сравнение ядерных и периферийных компонентов по курсам показывает наличие/отсутствие динамики в учебно-профессиональной мотивации.

Наше исследование показывает, что такая динамика явно прослеживается. Так, например, на первом курсе очной формы обучения моральный мотив «помощь де-

тям» находится в зоне дальней периферии, на втором курсе он смещается в зону ближней периферии, а на третьем и четвертом курсах находится уже в ядерной зоне, что свидетельствует о погруженности в профессию, осознании ее важности.

Также можно говорить о возрастании роли от младших курсов к старшим *профессионально-педагогических* (любовь к детям, желание работать с детьми) мотивов, *моральных* (помощь детям, людям с речевыми проблемами); а также материальных («возможность частной практики»), социальных («востребованности на рынке труда») и познавательных («возможности самореализации и саморазвития»).

Выявляется зависимость полученных результатов от факторов, влияющих на учебно-профессиональную мотивацию. В нашем исследовании таковыми явились: возраст, погруженность в профессию, жизненный и профессиональный опыт.

Корреляционный анализ (по Спирмену) полученных данных студентов очной формы обучения выявил значимую положительную связь между параметром «Возраст» и шкалой «Овладение профессией» ($r = 0,25$, $p \leq 0,05$). Обнаружена положительная связь между курсом обучения и шкалой «Социальные мотивы» ($r = 0,21$, $p \leq 0,05$). Данную корреляцию усиливает отрицательная связь между характеристикой «Возраст» и шкалой «Материальные мотивы» ($r = -0,24$, $p \leq 0,05$), а также курсом обучения и шкалой «Материальные мотивы» ($r = -0,26$, $p \leq 0,05$). Выявленные связи подтверждают более осознанный подход к профессии у студентов старших курсов и преобладание внутренних мотивов выбора профессии над внешними.

Схожие тенденции отмечаются у студентов заочной формы обучения: положительная связь между курсом обучения и шкалой «Приобретение знаний» ($r = 0,23$, $p \leq 0,01$), а также отрицательная связь между курсом и шкалой «Утилитарные мотивы» ($r = -0,23$, $p \leq 0,01$).

Содержательный анализ критерия «специфика профессии» в понимании студентов разных курсов очной и заочной форм обучения подтверждает эти данные.

На первом курсе очного отделения типичным является определение специфики профессии либо излишне формализованное, «книжное», через призму определения логопедии как науки: «Логопедия – это специальная педагогическая наука о нарушениях речи, способах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания» или, напротив, узкое, «бытовое» ее понимание: «Устранение недостатков дикции у детей и взрослых». На первом курсе заочного отделения, где, как правило, студенты старше по возрасту и имеют либо среднее педагогическое, либо медицинское образование, специфику профессии чаще определяют через указание конкретного места, где оказываются услуги: детское дошкольное учреждение, поликлиника, реабилитационный центр и т. д.

На втором курсе обеих форм обучения в определении специфики профессии начинает активно использоваться знаниевая парадигма: «Логопед обладает совокупностью педагогических, психологических и медицинских знаний»; «Я хотела выбрать профессию, в которой бы гармонично сочетались такие качества, как милосердие медицины, мудрость педагогики и прозорливость психологии». Это свидетельствует, на наш взгляд, о постепенном «погружении» в профессию.

На старших курсах стабильно часто даются определения с *учетом участников коммуникации*: «Специфика профессии заключается в том, что логопеду необходимо уметь взаимодействовать с воспитателями, учителями и родителями. Без этого невозможно построить коррекционный процесс и добиться положительного результата».

Активно отмечается *творческий характер работы*: «Профессия логопеда очень творческая. Логопед, как искусный мастер,

очетает в себе профессии актера, музыканта, дизайнера, художника, психолога».

Особенностью определений профессиональной специфики старшекурсников снова является либо яркая их формализованность: возврат к определению логопедии как науки строго по учебникам, что можно расценить как некое демонстративное желание показать хорошее знание предмета, либо *комплексность и ярко выраженный осознанный личностный подход*: «Уже с первых лекций я выделила для себя самые важные аспекты в данной профессии. Все наши дети – это ученики и мы не лечим, а помогаем им преодолеть речевые нарушения, у нас нет диагнозов, есть только заключения и речевые расстройства. Абсолютно все дети – обучаемы, и наш долг как будущих специалистов – помочь им преодолеть все трудности и освоить те или иные навыки. И это для меня самое важное» (4-й курс, заочное отделение).

Данные подтверждаются и анализом творческих работ студентов: особенностями вербализации и визуализации образа логопеда.

Большинство визуальных образов содержит позитивную символику: солнце, его лучи; если дети, то улыбающиеся, радостные, показывающие язык, идущие с логопедом к свету.

Условный образный «набор» одинаков для всех форм обучения и курсов: самая частотная – *ребенок и логопед (взрослый и ребенок); органы речи (артикуляционный аппарат; язык, губы, уши, нос, глаза); говорящая птица (птица-говорун, попугайчик, сова, сойка); логопед и методические пособия (книги, наглядность); логопедический инструментарий (зеркала, зонды)*.

В динамике можно отметить переход от демонстрации субъектно-объектных отношений разного рода (логопед – ребенок; говорящая птица – ребенок, ребенок – азбука или ребенок и табличка со звуками) у 1-х и 2-х курсов к атрибутивным отношениям, попытке выражения полифункционально-

сти профессии и ее педагогической направленности у 3-х и 4-х курсов: «На эмблеме логопедического сообщества, по моему мнению, должно быть отражение педагогики, медицины и психологии, ведь все эти науки встречаются в одной – логопедии» (3-й курс).

Отметим также переход от поверхностных ассоциаций к глубинным. Так, частотные образы птицы, говорящего попугайчика на младших курсах можно противопоставить образам совы и трудолюбивой сойки на старших курсах.

Ср.: 1-й, 2-й курсы: «На эмблеме может быть веселый попугайчик», «птица говорун», «Я считаю, что с профессией логопеда ассоциируется птица, которая часто щебечет» и «Считаю, что на эмблеме обязательно должна быть сова (символ мудрости и знаний), с какой-то отличительной чертой логопеда, чтобы люди знали, что логопед – это педагог, а не врач» (3-й курс, заочное отделение). «Я бы предложила на эмблеме логопедического сообщества изобразить сойку. Я вижу логопеда как одну из самых трудолюбивых птиц. Сойки заботятся о запасах на зиму заранее, так и логопед должен всегда планировать в занятиях все наперед. Знать, что будет, «если», и как поступить при этом «если». Логопед – это птица, потому что он очень много работает, пытается подняться вверх, как птица, работает своими крыльями» (4-й курс, очное отделение).

В вербализации профессии на младших курсах отмечаются две основные тенденции:

1) *отсутствие четкой профессиональной «привязки*: «Центр раннего развития “Радуга” – лучшее место для развития в будущем ребенка»; «Только ввысь, к звездам!»; «Упорно. Усердно. Результативно»; «Ваш малыш скажет вам спасибо!»; «Мы рядом»; «Ваш ребенок – ваше достояние!»; «Преобразуем наш опыт в ваш результат, создавая формулу успеха вместе»; «Смелее с нами в страну знаний!»;

2) *декларативная афористичность*: «Речь – это не прирожденный дар. Всё на-

чинается с детства ...»; «Каждый ребенок уникален по-своему, главное найти к нему свой ключик»; «Правильная речь, как классическая музыка, является истинным произведением искусства».

На старших курсах обеих форм обучения увеличивается количество слоганов, акцентирующих внимание на специфике логопедического труда как полифункционального, отмечается, например, *связь в развитии языковых и мыслительных процессов*:

Ср.: «Ставим речь, словно по волшебству (2-й курс) и «Берёмся мы детей развить и чистой речи обучить!», «Речь и мышление – наше стремление!» (4-й курс).

Отметим также *уменьшающуюся декларативность используемых афоризмов, их большую привязанность к профессии*: «Я бы использовала для слогана логопедического центра афоризм древнегреческого философа Сократа: “Заговори, чтобы тебя увидели” или другого древнего мудреца – Скилефа: “Научиться говорить можно только говоря”»; «Речь – это зеркало человека» (4-й курс).

Отличительными чертами слоганов студентов старших курсов можно считать также расширение фактора адресата, и это не только дети, но и взрослые «Речь для всех: от мала до велика» (4-й курс).

Таким образом, можно отметить связь между глубиной и осознанностью специфики профессии и погруженностью в учеб-

ный процесс, наличием/отсутствием опыта работы, первичного, педагогического или медицинского образования.

Прогностический уровень. Модель планируется использовать для выявления динамики учебно-профессиональной мотивации логопедов. Полевая организация мотивационного поля с выделением ядерных и периферийных компонентов позволяет делать выводы о ведущих мотивах и основных тенденциях учебно-профессиональной мотивации в статике и динамике; факторах, оказывающих влияние на эти процессы. Возможно ее использование и для выявления рассматриваемых процессов у студентов других специальностей, что повысит валидность исследования.

Заключение. Таким образом, для анализа учебно-профессиональных мотивов студентов-логопедов нами была создана структурно-функциональная аналитическая модель: определены ее концепция и основные характеристики.

Модель была апробирована и показала свою эффективность в ходе экспериментального изучения учебно-профессиональной мотивации студентов-бакалавров 1–4-го курса профиля «Логопедия» очной и заочной форм обучения в 2020 учебном году.

Планируется дальнейшее совершенствование представленной модели: продолжается разработка организационно-технологического инструментария, совершенствование критериев оценки.

Список источников

1. *Абрамова М. А.* Моделирование как метод исследования // Меридиан. – 2017. – № 4 (7). – С. 148–150.

2. *Алмазова А. А.* Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2019. – 47 с.

3. *Болотов В. А.* Размышления о реформе педагогического образования // Образовательная политика. – 2012. – № 5 (61). – С. 8–14.

4. *Бочкарева Т. А.* Формирование коммуникативной компетенции студентов-

бакалавров при изучении курса «Речевая культура дефектолога» (на материале стилевой дифференциации языка) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2021. – № 3(37). – С. 124–129. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-124-131.

5. *Бочкарева Т. А., Крючков В. П., Рудзинская Т. Ф.* Учебно-профессиональные мотивы и динамика их формирования у студентов-логопедов в процессе обучения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2021. – № 5 (39). – С. 21–30. DOI: 10.23951/2307-6127-

2021-5-21-32.

6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 4. – С. 22–26.

7. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1 (3). – С. 11–20.

8. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

9. Ильина Т. И. Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс]. – URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (дата обращения: 24.04.2020).

10. Котлярова И. О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. – Т. 11, № 1. – С. 6–20. DOI: 10.14529/red190101/

11. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.

12. Лях М. В. Виды мотивов учебно-профессиональной деятельности, их развитие в студенческом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 25 с.

13. Меламед Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». – 2011. – № 2. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml> (дата обращения: 24.04.2020).

14. Павлова О. В. Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7, № 3. – С. 287–292. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-287-292.

15. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. – Киев: Рад. школа, 1980. – 143 с.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

17. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. – М.: Изд-

во «Логос», 2012. – 447 с.

18. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие. – Петрозаводск: Изд. дом ПИН, 2011. – 100 с.

19. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конф. – Пермь: Изд-во Пермского государственного педагогического университета, 2004. – С. 22–29.

20. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие. – М.: Университетская книга: Логос, 2006. – 153 с.

21. Третьякова Т. А. Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2008. – 23 с.

22. Ширинов Е. В. Информация образование дидактика история методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений [Электронный ресурс]. – М.: Академия естествознания, 2017. – URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=680> (дата обращения: 24.04.2020).

23. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

24. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

25. Conley A. M. Patterns of motivation beliefs: combining achievement goal and expectancy-value perspectives // Journal of Educational Psychology. – 2012. – № 104. – P. 32–47. DOI: 10.1037/a0026042

26. Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., Spinath, B. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings // Frontiers in Psychology, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>

27. Wigfield A., Cambria J. Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. Developmental Review. – 2010. – № 30. – P. 1–35. DOI: 10.1016/j.dr.2009.12.001

References

1. Abramova, M. A., 2017. Modeling as a research method. Meridian, no. 4 (7), pp. 148–150.

(In Russ., abstract in Eng.).

2. Almazova, A. A., 2019. Professional lin-

- guistic training of speech therapists in the system of higher education. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 47 p. (In Russ.).
3. Bolotov, V. A., 2012. Reflections on the reform of teacher education. *Educational policy*, no. 5, pp. 8–14. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bochkareva, T. A., 2021. Formation of the communicative competence of bachelor students when studying the course “Speech Culture of a Defectologist” (based on the style differentiation of the language). *Scientific and Pedagogical Review. Pedagogical Review*, no. 3, pp. 124–129. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-124–131. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Bochkareva, T. A., Kryuchkov, V. P., Rudzinskaya, T. F., 2021. Educational and professional motives and the dynamics of their formation among speech therapist students in the learning process. *Scientific and Pedagogical Review. Pedagogical Review*, no. 5, pp. 21–30. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-5-21-32. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Dahin, A. N., 2002. Pedagogical Modeling: Essence, Efficiency and... Uncertainty. *Standards and Monitoring in Education*, no. 4, pp. 22–26. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Dahin, A. N., 2010. Modeling in Pedagogy. *Ideas and Ideals*, no. 1, pp. 11–20. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Zagvyazinsky, V. I., 2005. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: a textbook for students. higher ped. textbook establishments. Moscow: Academy Publ., 208 p. (In Russ.).
9. Ilyina, T. I., 2020. Methodology for studying the motivation of learning at a university [online]. Available at: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html> (accessed 24.04.2020). (In Russ.).
10. Kotlyarova, I. O., 2019. Modeling Method in Pedagogical Research: Development History and Current State. *Bulletin of SUSU. Series “Education. Pedagogical Sciences*, no. 1, pp. 6–20. DOI: 10.14529/red190101/ (In Russ., abstract in Eng.). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Leontiev, A. N., 2000. *Lectures on General Psychology*. Moscow: Meaning, 509 p. (In Russ.).
12. Lyakh, M. V., 2012. Types of motives for educational and professional activities, their development in student age. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow, 50 p. (In Russ.).
13. Melamed, D. A., 2011. Socio-psychological features of educational and professional motivation of students. *Psychological and pedagogical research* [online]. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml> (accessed 24.04.2020). (In Russ.).
14. Pavlova, O. V., 2018. Model of formation of professional and ethical culture of university students. *News of Saratov university. New ser. Ser.: Acmeology of education. Psychology of development*, no. 3, pp. 287–292. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-287-292. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Pavlyutenkov, E. M., 1980. *Formation of motives for choosing a profession*. Kiev: Glad. School Publ., 143 p. (In Russ.).
16. Rubinshtein, S. L., 2000. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter Publ., 720 p. (In Russ.).
17. Serikov, V. V., 2012. *Personal development in the educational process*. Moscow: Logos Publishing House, 447 p. (In Russ.).
18. *Dictionary-reference book on developmental and pedagogical psychology: textbook*. Petrozavodsk: PIN Publ., 100 p. (In Russ.).
19. Tarsky, Yu. I., 2004. Methodology of modeling in the context of the study of educational systems. *Modeling of socio-pedagogical systems. Regional scientific and practical conference*. Perm: Perm State Pedagogical University Publ., pp. 22–29. (In Russ.).
20. Tatur, Yu. G., 2006. *Higher education: methodology and design experience*. Moscow: University book, Logos Publ., 153 p. (In Russ.).
21. Tretyakova, T. A., 2008. Formation of professional culture of future landscape design engineers. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Saratov, 23 p. (In Russ.).
22. Shirshov, E. V., 2017. Information education didactics history teaching methods and technologies. *Dictionary of key concepts and definitions*. Moscow: Academy of Natural Sciences Publ. [online]. Available at: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=680> (accessed 24.04.2020). (In Russ.).
23. Yadrovskaya, M. V., 2013. Models in Pedagogy. *Bulletin of the Tomsk State University*, no. 366, pp. 139–143. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Yasvin, V. A., 2001. *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl Publ., 365 p. (In Russ.).
25. Conley, A. M., 2012. Patterns of motivation beliefs: combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, no. 104, pp. 32–47. DOI: 10.1037/a0026042 (In Eng.).

26. Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., Spinath, B., 2019. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology* [online]. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01730/>

full (accessed 19.01.2022). (In Eng.)

27. Wigfield, A., Cambria, J., 2010. Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *The Education and science journal*, no. 30, pp. 1–35. DOI: 10.1016/j.dr.2009.12.001 (In Eng.)

Информация об авторах

Т. А. Бочкарева, кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tab1161@mail.ru, ORCID 0000-0002-7239-418X, Саратов

В. П. Крючков, доктор филологических наук, зав. кафедрой логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. vpks1@ya.ru, ORCID 0000-0001-7479-0779, Саратов

Т. Ф. Рудзинская, кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tanzilyaff@yandex.ru, ORCID 0000-0002-9601-3812, Саратов

Information about the authors

Tatyana A. Bochkareva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, tab1161@mail.ru, Saratov

Vladimir P. Kryuchkov, Dr. Sci. (Philolog.), Head. Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, vpks1@ya.ru, Saratov

Tanzilya F. Rudzinskaya, Cand. Sci. (Psycholog), Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, tanzilyaff@yandex.ru, Saratov

Вклад авторов

Крючков В. П. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; сбор эмпирических данных.

Бочкарева Т. А. – определение концепции модели, ее уровней; сбор эмпирических данных; обработка, анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста; итоговые выводы.

Рудзинская Т. Ф. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Contribution of the authors

Kryuchkov V. P. – scientific guidance; research concept; development of methodology; collection of empirical data.

Bochkareva T. A. – definition of the concept of the model, its levels; collection of empirical data; processing, analysis and interpretation of text data; text revision; final conclusions.

Rudzinskaya T. F. – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods; design of scientific text.

Поступила в редакцию 14.12.2022

Submitted 14.12.2022

Принята редакцией 18.01.2022

Accepted by the editors 18.01.2022

Обзорная статья

УДК 376.2

DOI: 10.15293/1813-4718.2201.12

Инклюзивное образование в современной России: риски, проблемы, решения (обзор периодической печати за 2021 год)

Скрябина Дарья Юрьевна¹, Захарищева Марина Алексеевна¹

¹ Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, Глазов, Россия

Аннотация. В статье предлагается обзор публикаций в журналах, индексируемых в реестре ВАК, касающихся проблем инклюзивного образования. Все статьи посвящены основным рискам, возникающим в процессе коррекционно-образовательной деятельности: недостаточная предметная и методическая компетентность педагогов для осуществления инклюзивного образования, недостаточная материально-техническая оснащенность общеобразовательной организации для осуществления инклюзивного образования, недостаточная психологическая готовность участников образовательных отношений к осуществлению инклюзивного образования, недостаточное методическое обеспечение инклюзивного образования.

Цель статьи: провести обзор публикаций за 2021 год по вопросам инклюзивного образования.

Методология. В исследовании используется комплекс общетеоретических методов: анализ, синтез, актуализация, систематизация и абстрагирование.

В заключении систематизируются основные риски и проблемы, существующие в инклюзивном образовании, предлагаются решения представленных проблем.

Ключевые слова: инклюзивное образование, риски, проблемы, обучающиеся с ОВЗ, педагоги, родители

Для цитирования: Скрябина Д. Ю., Захарищева М. А. Инклюзивное образование в современной России: риски, проблемы, решения (обзор периодической печати за 2021 год) // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 127–137. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.12>

Review article

Inclusive Education in Modern Russia: Risks, Problems, Solutions (Review of the Periodical Press for 2021)

Darya Yu. Scryabina¹, Marina A. Zakharishcheva¹

¹ Glazovsky State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Glazov, Russia

Abstract. The article provides an overview of journals indexed in the register of the Higher Attestation Commission on modern research related to the problems of inclusive education. All articles are devoted to the main risks arising in the process of correctional and educational activities: insufficient subject and methodological competence of teachers to implement inclusive education,

insufficient material and technical equipment of a general education organization to implement inclusive education, insufficient psychological readiness of participants in educational relations to implement inclusive education, insufficient methodological support for inclusive education.

The purpose of the article: to review the periodicals of the main research areas conducted in 2021 on inclusive education.

Methodology: The study uses a set of general theoretical methods: analysis, synthesis, actualization, systematization and abstraction.

In conclusion, the main risks and problems that exist today in inclusive education are systematized, solutions to the presented problems are proposed.

Keywords: inclusive education, risks, problems, students with disabilities, teachers, parents

For citation: Scryabina, D. Yu., Zakharishcheva, M. A., 2022. Inclusive Education in Modern Russia: Risks, Problems, Solutions (Review of the Periodical Press for 2021). Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 127–137. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.12>

Введение, постановка проблемы. Новая педагогическая реальность требует осмысления основных педагогических процессов, происходящих в современном образовании, с позиции многоаспектности и междисциплинарности. Люди становятся терпимее друг к другу, что предполагает одинаковое отношение к разным категориям обучающихся с особыми образовательными потребностями. Образование становится доступным во всех отношениях: содержания образования, технологизации процесса обучения, архитектуры образовательной организации. И это требует пересмотра многих позиций по организации специального образования.

Цель статьи: провести обзор публикаций за 2021 год по вопросам инклюзивного образования.

Методология и методы исследования. В исследовании используется комплекс общетеоретических методов: анализ, синтез, актуализация, систематизация и абстрагирование.

Для более полной картины изученности вопросов инклюзивного образования мы обратились к последним проведенным исследованиям (исследования 2021 года) и выделили основные риски, возникающие при реализации инклюзивного образования: недостаточная предметная и методическая компетентность педагогов для осуществления инклюзивного образования, недостаточная материально-техниче-

ская оснащенность общеобразовательной организации для осуществления инклюзивного образования, недостаточная психологическая готовность участников образовательных отношений к осуществлению инклюзивного образования, недостаточное методическое обеспечение инклюзивного образования.

Большое количество публикаций в современной периодической печати посвящено вопросам коррекционно-педагогической деятельности с различными нозологическими группами обучающихся. Данные исследования представлены в журналах: «Дефектология», «Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе», «Московский психотерапевтический журнал», «Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии», «Логопед в детском саду», «Вестник тифлологии», «Аутизм и нарушения развития», «Коррекционная педагогика: теория и практика», «Синдром Дауна. XXI век: междисциплинарный научно-практический журнал», «Альманах института коррекционной педагогики». В основном журналы имеют практико-ориентированную направленность, авторы предлагают методики, технологии, средства и методы организации работы с детьми с нарушениями физического и психического развития. Глубокие теоретические исследования, касающиеся осуществления и сопровождения инклюзивного образования, отсут-

ствуют. Нами предпринята попытка анализа основных направлений исследований по инклюзивной педагогике.

Обзор научной литературы по проблеме. Базовыми исследованиями об инклюзивном образовании, на наш взгляд, являются те, в которых представлены методологические подходы к проблеме. Так, Е. Б. Барина в статье «Концептуальные основы инклюзивного образования Российской Федерации» [2], предложила методологические и теоретические основы инклюзивного образования в Российской Федерации для эффективного управления и координации деятельности образовательных организаций. Автор выделяет несколько проблемных мест в реализации инклюзивного образования: множество трактовок его понимания в РФ, отсутствие взаимосвязи между осуществлением инклюзивной практики в школе и «включенностью» в неё всех участников образовательного процесса. Важно также создание «универсального дизайна» (архитектурная доступность, учебно-методическая адаптация, психоэмоциональный комфорт). Для решения поставленных проблем предложены общие концептуальные основы инклюзивного образования, а именно методология инклюзивного образования в РФ, компетентностный подход к инклюзивному образованию в России, теория реализации инклюзивной формы образования, а также оформление базовых элементов концепции инклюзивного образования. Концепция инклюзивного образования предлагает механизм реализации прав человека для людей с ограниченными возможностями здоровья. Этот механизм опирается на межведомственное междисциплинарное создание безбарьерной среды для того, чтобы любой человек мог реализовать свои права. Концепция инклюзивного образования формулирует социальный подход к инвалидности. Медицинская проблема инвалидности переходит в социальную сферу – инвалида или человека с ограни-

ченными возможностями здоровья нужно не только лечить, но еще и обеспечить ему нормальную жизнь. Таким образом, инвалидность рассматривается как набор социальных барьеров, которые встают на пути реализации способностей и потребностей человека с нарушениями отдельных функций организма. Задача заключается в том, чтобы эти социальные барьеры минимизировать или ликвидировать. Современная стратегия Российской Федерации в сфере образования и социальной политики направлена на приведение в соответствие институциональных системных условий, чтобы инклюзивное обучение могло стать приоритетным направлением образования.

Сборник научных работ «Понятный аппарат педагогики образования» [11] посвящен проблемам использования терминов современной педагогики в связи с широким внедрением инклюзии в педагогические системы (общеобразовательные и специальные) на всех уровнях образования, как в отечественной, так и в зарубежной практике образования. Осмыслению и переосмыслению подлежит как сам понятийно-терминологический феномен «инклюзия», так и сопряженные с ним термины и понятия, соответственно, события и явления, обозначенные этими терминами. Авторы отмечают как актуальность и своевременность появления такого сборника, так и его возросшую востребованность у зарубежных ученых-исследователей и практиков, готовых поделиться своим опытом решения обсуждаемых проблем.

В стране набирает популярность Всероссийский чемпионат мастерства среди лиц с инвалидностью «Абилимпикс», который следует рассматривать как компонент системы инклюзивного образования. В этом контексте следует обратить внимание на статью И. Н. Грибанова «Концептуальные подходы развития в Российской Федерации движения «Абилимпикс» [5]. Данный феномен неразрывно связан с актуальными проблемами и перспективами развития

системы инклюзивного образования в РФ, а также с эффективностью системы инклюзивного образования и выстраиванием механизма партнерских взаимоотношений. В статье представлены и систематизированы целевые приоритеты, основные направления «Абилимпикса», его структура, функции и механизмы, обеспечивающие эффективную профессиональную ориентацию и мотивацию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования и социокультурной инклюзии в обществе.

Проанализировав опубликованные в последние годы научные исследования, мы обнаружили выявленные авторами риски при осуществлении инклюзивного образования. Все публикации мы условно поделили именно по рискам.

Первым риском можно считать отсутствие профессиональной компетентности педагогов. Этому посвящены исследования следующих авторов:

– О. С. Кузьмина, Т. А. Челнокова [17] в своих исследованиях активно ищут ответы на вопросы: как достичь качества образования; как выстроить процесс обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося; какие обновления образовательной среды являются особенно необходимыми; как сделать систему образования более адаптивной; как уберечь педагога от эмоционального выгорания в условиях работы.

– И. М. Яковлева и С. В. Яковлев [19] в статье «Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья» описывают ключевую роль педагога в обеспечении качества образования; представляют анализ современных исследований в области подготовки педагогов для инклюзивного образования школьников с ограниченными возможностями здоровья, а также выделяют основные проблемные поля готовности педагогических кадров к инклюзивному образованию обу-

чающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ): недостаток опыта практического применения педагогических технологий совместного обучения детей с нормальным развитием и обучающихся с ОВЗ; дефицит знаний при формировании инклюзивной культуры; развитие навыков поведения.

– Е. В. Шапорова описывает примеры педагогических приемов и методов в инклюзивном образовании, З. Б. Джапарова в своей работе «Педагогическое наставничество в инклюзивном образовании как условие формирования профессиональной компетентности» [6] выявила и проследила развитие профессиональных компетенций через педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных организаций, а также представила различные типы наставничества, сформулировала требования к процессу наставничества. Е. Ю. Мальцева рассмотрела структурные компоненты готовности педагога к разработке и внедрению инклюзивных технологий в учебный процесс с позиции развития профессиональных компетенций в рамках осуществления наставнической деятельности.

О готовности педагогов средней школы к реализации инклюзивного образования в своих исследованиях последних лет писали В. Н. Ананьев, Е. С. Бобрик, О. Р. Ворошнина, Е. В. Гаврилова, В. А. Помазан, О. В. Прозументик, М. В. Ростовцева, М. Л. Рутц [12].

Актуальность всех представленных выше исследований обусловлена социальным заказом на расширение практик образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Основными проблемными вопросами в их исследованиях стали: организация урока в инклюзивном классе, распределение режима учебной нагрузки для ребенка с нарушениями в развитии, использование форм и критериев оценки деятельности всех обучающихся.

Следующий риск связан с исследовани-

ем влияния архитектурной среды на развитие детей с различными психологическими и физическими нарушениями развития.

Инклюзивное образование стремится устранить социальную изоляцию отдельных категорий граждан и предполагает удовлетворение потребностей всех детей, независимо от состояния их здоровья или каких-либо иных отличий, за счет включения их в образовательный процесс и жизнь образовательного учреждения. Реализация этой идеи требует кардинальной перестройки системы образования, начиная со структуры, стратегии, содержания и заканчивая взаимодействием «педагог – обучающийся». Необходимо создать благоприятную среду, организовать процесс образования так, чтобы он соответствовал запросам детей всех категорий, давал положительный результат в их развитии и образовании. Дети всех категорий одновременно должны включаться в процесс образования и жизнь образовательного учреждения без ущемления прав и свобод. И решение этой колоссальной задачи ложится на образовательное учреждение, что и привело к возникновению проблемы создания и эксплуатации безбарьерной среды, решению которой уделяли внимание такие ученые, как Е. Л. Агафонова, М. Н. Алексеева, С. В. Алехина, Э. А. Гафари, С. И. Сабельникова, В. В. Хитрюк, С. А. Черкасова,

Представленный выше риск недостаточно активно изучается различными специалистами в области инклюзивного образования. На наш взгляд, это связано с тем, что педагоги руководствуются в основном нормативно-правовыми документами, регламентирующими создание инклюзивной среды.

Более узкие исследования были проведены О. М. Луговой, И. В. Черниковой [9]. Они рассматривали инклюзивную среду как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Они отмечают, что «свою специфику имеет обучение учащихся с ограниченными возможностями. Сейчас нередко эти учащие-

ся посещают учреждения дополнительного образования школьников и делают там определённые успехи. В этой связи педагог так же должен уметь организовывать воспитание таких детей» [9 с. 69].

Н. В. Швелёва, Г. Н. Попов в своем исследовании, касающемся влияния современной среды на обучение и социальную интеграцию детей с задержкой психического развития, утверждают, что все чаще родители предпочитают отдавать своих «особенных» детей в общеобразовательные учреждения, где они взаимодействуют с современной общеобразовательной средой [18].

Самая распространённая проблема, по которой проводится достаточно много исследований, это готовность к инклюзивному образованию всех участников образовательного процесса: обучающиеся – родители – педагоги.

Так, статья О. Н. Усановой посвящена социально-психологическим проблемам включения детей с нарушениями развития в систему инклюзивного образования [15]. Такое обучение является новым и для детей, и для учителей, и для родителей. Вхождение в этот процесс для всех его участников является весьма непростым и требует осмысления с точки зрения психологии в том числе. Многие родители и учителя негативно относятся к интегрированному обучению детей, опасаясь того, что дети с проблемами развития не могут быть положительным примером для других, а учителю придется обращать на них больше внимания, чем на остальных учащихся. Психологические исследования, проведенные в этом направлении, показали значимость социально-психологического контекста в инклюзивном образовании. Формирование образа проблемного ребенка в индивидуальном и общественном сознании оказывает существенное влияние на «принятие» его другими людьми. Существенное изменение взгляда на проблемного ребенка, его целенаправленное социальное развитие создают условия для

психологической экологии школьного коллектива при инклюзивном обучении и способствуют развитию личности всех детей при повышении эффективности обучения детей с нарушениями развития.

А. А. Волченкова [7], О. В. Данилова, М. М. Кашапов в своих работах предлагают описание своего опыта по созданию психолого-педагогической модели формирования психологической готовности будущих педагогов к деятельности в инклюзивном образовании; описывают результаты пилотажного этапа исследования личностных особенностей подростков, программы формирования толерантности у подростков в контексте инклюзии.

Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривалась авторским коллективом: М. Ю. Боченковой [4], Я. И. Гостунской, Е. В. Шипиловой. В своём исследовании авторы обратили внимание на особенности психолого-педагогической компетентности родителей, занимающихся воспитанием и развитием детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено значению гармоничной семьи, которая эффективно воздействует на воспитание личности ребенка в целом. Также авторы достаточно подробно рассмотрели вопрос о формировании у подростков позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования.

К. П. Сенаторова [13] в своей статье анализирует тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. В современной российской системе образования существует целый ряд противоречий, когда на законодательном уровне признаются права ребенка с ОВЗ на обучение в среде нормативно развивающихся сверстников и необходимость создания для этого специальных условий, но на образовательном уровне учебно-воспитательный процесс остаётся неизменным, в связи с чем

профессиональная деятельность педагогов требует глубокого переосмысления. В центре этого противоречия находится семья ребенка с ОВЗ, которая дезориентирована в социальной ситуации, нравственных категориях и личностных ценностях. Одним из эффективных способов преодоления социальной дезадаптации семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, с точки зрения автора, может стать тьюторское сопровождение, целью которого является повышение реабилитационной компетенции родителей (законных представителей) в вопросах воспитания «особенных» детей.

Информационно-просветительской деятельностью психологической службы общеобразовательной школы как ресурсом организации просвещения в вопросах внедрения инклюзивного образования в своих исследованиях заинтересовался О. Н. Билоус [3].

Достаточно большой интерес вызывает исследование Ю. А. Королевой [8]. В этом исследовании рассматривается проблема психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития, находящихся в условиях инклюзивного образования в школе-интернате. Выделяются различные уровни критериев психологической безопасности младших школьников: психологический, к которому можно отнести тревожность, агрессию, защитное поведение; и социально-психологический, к которому относится система межличностных отношений с одноклассниками, проявляющаяся в статусных позициях и социально-эмоциональном благополучии обучающихся. Экспериментальное изучение безопасности младших школьников с ЗПР в условиях школы-интерната показало недостаточную сплоченность обучающихся инклюзивных классов, часто неблагоприятные статусные позиции испытуемых данной группы, негативные тенденции эмоционального отношения к учителям и одноклассникам.

Следует отметить и риски, касающиеся

методического сопровождения инклюзивного образования. Они связаны с тем, что инклюзия включает в себя не только коррекционно-педагогические мероприятия, но и взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, что является затруднительным для выработки определенных алгоритмов или методов работы. Почти все исследования данной тематики связаны с цифровым образованием и различными информационными технологиями. Так, Е. П. Трошина, Е. А. Барабошкина, В. В. Мантуленко в работе «Использование цифровых технологий в инклюзивном образовании» [14] рассматривают процесс инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, а также способы эффективного их образования с помощью цифровых технологий, описывают проблемы дистанционного образования детей-инвалидов и трудности педагогов в работе с такими детьми. Приведена характеристика образовательного учреждения, которое готово обучать своих учеников с ограниченными возможностями.

А. К. Акишева, А. А. Кульмагамбетова [1] рассмотрели и представили условия инклюзивного обучения в общеобразовательных школах, акцентируя внимание на особенностях обучения ребенка с особыми образовательными потребностями.

Внедрением современных информационных технологий при сопровождении дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в современном образовательном пространстве занимается Т. И. Майстрика [10]. Дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. При этом группы обучающихся детей с ОВЗ и инвалидностью чрезвычайно неоднородны. Это определяется тем, что в такие группы входят школьники с разными нарушениями: интеллекта, расстройствами эмоцио-

нально-волевой сферы, зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Известно, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики.

Результаты исследования. Обсуждение. Проведенный нами анализ теории и практики инклюзивного образования, современных исследований, опубликованных разными авторами в 2021 г., позволил выделить ряд трудностей развития и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, назвать риски и предлагаемые решения комплекса возникающих проблем.

Заключение. Самыми значимыми рисками российскими учёными названы невысокий уровень предметной и методической компетентности педагогов в области инклюзивного образования, слабая материально-техническая оснащённость общеобразовательных организаций для эффективного осуществления инклюзивного образования, а также недостаточная психологическая готовность участников образовательных отношений к осуществлению инклюзивного образования (табл.).

Инклюзивное образование – явление новое для системы российского образования, требующее глубокого научного изучения, богатого методического сопровождения, внимательного отношения ко всем участникам образовательного процесса – педагогам, детям, родителям. Поэтому большой интерес исследователей к комплексу проблем инклюзивного образования, представленных в данной статье, понятен и вполне объясним. Инклюзивное образование ещё долго будет вызывать объективную необходимость всё более детального его изучения.

Риски инклюзивного образования и решение проблем

Основные риски	Проблематика исследований	Предлагаемые решения
1	2	3
Недостаточная предметная и методическая компетентность педагогов для осуществления инклюзивного образования	Недостаток опыта практического применения педагогических технологий совместного обучения детей с нормальным развитием и обучающихся с ОВЗ	Различные модели обучения педагогов по организации инклюзивного образования (курсы повышения квалификации, практикумы в специальных школах, тренинги и проведение стажировок)
	Дефицит знаний и развитие навыков поведения при формировании инклюзивной культуры	Волонтерская деятельность, участие в программах общественных организаций
	Совместная деятельность наставника и педагога в процессе формирования инклюзивной компетентности учителей	Создание ресурсного центра как условия успешной реализации наставничества
	Организация урока в инклюзивном классе, распределение режима учебной нагрузки для ребенка с нарушениями в развитии, критерии оценки деятельности всех обучающихся	Совместная работа специалистов в области коррекционно-педагогической деятельности; организация комплексного межведомственного взаимодействия, создание эмоционально комфортной среды для всех участников образовательного процесса
Недостаточная материально-техническая оснащенность общеобразовательных организаций для осуществления инклюзивного образования	Социализация обучающихся с ОВЗ	Отказ от восприятия ребенка с ОВЗ как человека с меньшим социальным потенциалом
Недостаточная психологическая готовность участников образовательных отношений к осуществлению инклюзивного образования	Включение детей с нарушениями развития в систему инклюзивного образования	Интегрированное обучение (принятие обучающегося с ОВЗ всеми участниками образовательных отношений)
	Психологическая неготовность будущих педагогов к деятельности в инклюзивном образовании	Формирование психологической готовности

1	2	3
	Отсутствие психолого-педагогической подготовки у родителей, занимающихся воспитанием и развитием детей с ограниченными возможностями здоровья	Гармоничная семья как основа эффективного воспитания личности ребенка в целом. Обязательное тьюторское сопровождение
	Недостаток знаний и навыков в обучении, воспитании для развития детей с различными нозологиями	Информационно-просветительская деятельность психологической службы общеобразовательной школы
	«Разброс» различных авторских подходов к понятию инклюзии, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, инклюзивная педагогика	Уточнение понятийного-терминологического поля «инклюзии»
Недостаточное методическое обеспечение инклюзивного образования	Обучение детей с нарушениями развития в дистанционном обучении и с использованием цифровых технологий	Правильный подбор цифровых технологий с обязательным применением индивидуального и дифференцированного подходов и с учётом нозологии

Список источников

1. Акишева А. К., Кульмагамбетова А. А. Условия инклюзивного обучения в общеобразовательных школах // Наука и реальность. – 2021. – № 2(6). – С. 169–173.
2. Барина Е. Б. Концептуальные основы инклюзивного образования Российской Федерации // Современное образование. – 2021. – № 3. – С. 42–52.
3. Билоус О. Н. Информационно-просветительская деятельность психологической службы общеобразовательной школы как ресурс организации просвещения в вопросах внедрения инклюзивного образования // Наука и реальность. – 2021. – № 2 (6). – С. 23–26.
4. Гостунская Я. И., Шипилова Е. В., Боченкова М. Ю. Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 115–118.
5. Грибанов И. Н. «Концептуальные подходы развития в Российской Федерации движения «Абилимпикс» // Наука и реальность. – 2021. – S-2 № 1 (6). – С. 9–14.
6. Джанарова З. Б. Педагогическое наставничество в инклюзивном образовании как условие формирования профессиональной компетентности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 363–373.
7. Кашанов М. М., Волченкова А. А. Разработка программы формирования модели психического и толерантности подростков в контексте инклюзивного образования // Известия Иркутского государственного университета. – Серия: Психология. – 2018. – № 2. – С. 38–56.
8. Королева Ю. А. Социально-психологические характеристики психологической безопасности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях инклюзивного школы-интерната) // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 441–444.
9. Луговая О. М., Черникова И. В. Инклюзивная среда как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного образования. – 2021. – № 3 (71). – С. 68–71.
10. Майстрика Т. И. Внедрение современных информационных технологий при сопрово-

ждении дистанционного обучения детей с ОВЗ и инвалидностью // Образовательный вестник «Сознание». – 2021. – № 3, Т. 23. – С. 18–23.

11. Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов выпуск 12 / ответственный редактор М. А. Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во Уральский государственный педагогический университет, 2020. – 432 с.

12. Ростовцева М. В., Помазан В. А., Рутц М. Л., Ананьев В. Н., Бобрин Е. С. Готовность педагогов средней школы к реализации инклюзивного обучения // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 2. – С. 130–134.

13. Сенаторова К. П. Тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ (на примере детей с нарушенным слухом) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – № 1, Т. 21. – С. 106–110.

14. Трошина Е. П., Барабошкина Е. А., Мантуленко В. В. Использование цифровых технологий в инклюзивном образовании // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 133–142.

15. Усанова О. Н. Социально-психологи-

ческий контекст инклюзивного образования // Специальное образование. – 2021. – № 1 (61). – С. 85–99.

16. Феталиева Л. П. Готовность педагогов по обеспечению взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения // Образование и право. – 2021. – № 2. – С. 282–285.

17. Челнокова Т. А. Возможности педагогического дизайна в развитии инклюзивного образования // Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. – 2021. – № 2 (54). – С. 87–91.

18. Шевелёва Н. В., Попов Г. Н. Современная среда обучения как элемент социальной интеграции детей с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1 (35). – С. 130–136.

19. Яковлева И. М., Яковлев С. В. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. – 2021. – № 2 (62). – С. 170–181.

References

1. Akisheva, A. K., Kulmagambetova, A. A., 2021. Conditions of inclusive education in secondary schools. Science and reality, no. 2 (6), pp. 169–173 (In Russ.)

2. Barinova, E. B., 2021. Conceptual foundations of inclusive education of the Russian Federation. Modern education, no. 3, pp. 42–52 (In Russ.)

3. Bilous, O. N., 2021. Information and educational activity of the psychological service of a secondary school as a resource for organizing education in the implementation of inclusive education. Science and reality, no. 2 (6), pp. 23–26 (In Russ.)

4. Gostynska, J. I., Shipilov, E. V., Bochenkova, M. J., 2021. Psycho-pedagogical competence of parents of children with disabilities. Problems of modern pedagogical education, no. 70-4, pp. 115–118. (In Russ.)

5. Gribanov, I. N., 2021. Conceptual approaches to the development of the Russian Federation movement “Abilympics”. Science and the reality of the S-2, №1 (6), pp. 9–14 (In Russ.)

6. Dzhaparova, Z. B., 2021. Pedagogical mentoring in inclusive education as a condition for the formation of professional competence. Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin, no. 2, pp. 363–373 (In Russ.)

7. Kashapov, M. M., Volchenkova, A. A., 2018. Development of a program for the formation of a model of mental and tolerance of adolescents in the context of inclusive education. News of Irkutsk State University. Series: Psychology, no. 2, pp. 38–56 (In Russ.)

8. Koroleva, Yu. A., 2021. Socio-psychological characteristics of psychological safety of younger schoolchildren with mental retardation (in an inclusive boarding school). Problems of modern pedagogical education, no. 71-2, pp. 441–444 (In Russ.)

9. Lugovaya, O. M., Chernikova, I. V., 2021. Inclusive environment as a factor of socialization of children with disabilities. Problems of modern education, no. 3 (71), pp. 68–71 (In Russ.)

10. Maistrika, T. I., 2021. Information technologies in the support of distance learning for children with disabilities and disabilities. Educational bulletin “Consciousness”, no. 3, vol. 23, pp. 18–23 (In Russ.)

11 Galaguzova, M. A., ed., 2020. Conceptual apparatus of pedagogy and education. Collection of scientific papers, issue 12. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., 432 p. (In Russ.)

12. Rostovtseva, M. V., Pomazan, V. A., Rutts,

- M. L., Ananyev, V. N., Bobrik, E. S., 2021. Readiness of secondary school teachers to implement inclusive education. *Pedagogy and education*, no. 2, pp. 130–134 (In Russ.)
13. Senatorova, K. P., 2021. Tutor support of a family raising a child with disabilities (on the example of children with impaired hearing). *Izvestiya Saratov University. A new series. Philosophy series. Psychology. Pedagogy*, no. 1, vol. 21, pp. 106–110 (In Russ.)
14. Troshina, E. P., Baraboshkin, E. A., Mantulenko, V. V., 2021. The Use of digital technologies in inclusive education. *Science and the school*, no. 1, pp. 133–142 (In Russ.)
15. Usanova, O. N., 2021. Socio-psychological context of inclusive education. *Special education*, no. 1 (61), pp. 85–99 (In Russ.)
16. Fetaliyeva, L. P., 2021. Readiness of teachers to ensure interaction between ordinary children and children with disabilities in the space of a general education institution. *Education and law*, no. 2, pp. 282–285 (In Russ.)
17. Chelnokova, T. A., 2021. Possibilities of pedagogical design in the development of inclusive education. *Humanities. Scientific and Practical journal*, no. 2 (54), pp. 87–91 (In Russ.)
18. Sheveleva, N. V., Popov G. N., 2021. Modern learning environment as an element of social integration of children with mental retardation. *Scientific and Pedagogical Review*, no. 1 (35), pp. 130–136 (In Russ.)
19. Yakovleva, I. M., Yakovlev, S. V., 2021. Training of teaching staff for inclusive education of schoolchildren with disabilities. *Special education*, no. 2 (62), pp. 170–181 (In Russ.)

Информация об авторах

Д. Ю. Скрыбина, кандидат педагогических наук, доцент, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, dar-skryabina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1613-579X, Глазов

М. А. Захарищева, доктор педагогических наук, профессор, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, zahari-ma@rambler.ru, ORCID 0000-0001-8635-7948, Глазов

Information about the authors

Darya Yu. Scryabina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Glazovsky State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, dar-skryabina@yandex.ru, ORCID 0000-0002-1613-579X, Glazov

Marina A. Zakharishcheva, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Glazovsky State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, zahari-ma@rambler.ru, ORCID 0000-0001-8635-7948, Glazov

Поступила в редакцию 10.12.2021

Принята редакцией 31.01.2022

Submitted 10.12.2021

Accepted by the editors 31.01.2022

Научная статья

УДК 378+37.0+379.8

DOI: 10.15293/1813-4718.2201.13

Опыт организации мероприятий ИФМИТО в условиях дистанционного обучения

Добрынина Татьяна Николаевна¹, Жуйкова Лариса Петровна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье описаны особенности организации воспитательного процесса студентов педагогического вуза в период дистанционного обучения. Рассмотрены трудности и ограничения, с которыми столкнулись преподаватели. Представлены задачи реализации воспитательного процесса в педагогическом вузе в данный период.

Цель статьи – представить опыт обучения и воспитания студентов с учетом возможностей и ограничений дистанционных технологий в Новосибирском государственном педагогическом университете с позиции системного подхода.

Методология. Исследование проводилось в рамках реализации педагогической летней практики и организации воспитательных онлайн-мероприятий для выпускников ИФМИТО. Нами обозначены проблемы студентов: образовательного уровня, связанные с уровнем освоения дисциплин психолого-педагогического блока и общекультурных дисциплин; недостаточная интегрированность межпредметных связей у студентов; проблемы личностного характера: неуверенность студентов в собственных педагогических силах и творчестве, склонность к алгоритмизации; проблемы самодисциплины и активности.

В заключении делается вывод, что на современном этапе подготовки будущих педагогов необходимо создавать интегрированные курсы для студентов, для апробации и актуализации цифровых технологий в учебном процессе вуза; раскрывать проблемы использования психолого-педагогического инструментария в виртуальной среде, проблемы психолого-педагогического сопровождения безопасности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, задачи воспитания, педагогическая летняя практика, квест-игра, проблемы студентов

Для цитирования: Добрынина Т. Н., Жуйкова Л. П. Опыт организации мероприятий ИФМИТО в условиях дистанционного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 138–147. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.13>

Финансирование: На основании государственного задания № 073-00072-2101 по проекту «Организация международного форума “Высокие технологии, искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании”».

Experience in Organizing IPMITE events in the Conditions of Distance Learning

Tatiana N. Dobrynina¹, Larisa P. Zhuikova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the features of the organization of the educational process of students of a pedagogical university during the period of distance learning. The difficulties and limitations faced by the teachers are considered. The tasks of the implementation of the educational process in a pedagogical university in this period are presented.

The purpose of the article is to present the experience of teaching and educating students, taking into account the possibilities and limitations of distance technologies at the Novosibirsk State Pedagogical University, from the position of a systematic approach.

Methodology. The research was carried out within the framework of the implementation of pedagogical years of practice and the organization of educational online events for graduates of IPMITE. We have identified the problems of students: educational level related to the level of mastering the disciplines of the psychological and pedagogical block and general cultural disciplines; insufficient integration of interdisciplinary connections among students; problems of a personal nature: students' lack of confidence in their own pedagogical powers and creativity, a tendency to algorithmization; problems of self-discipline and activity.

In conclusion, it is concluded that the current stage of training future teachers requires the creation of integrated courses for students, for testing and updating digital technologies in the educational process of the university; to reveal the problems of using psychological and pedagogical tools in a virtual environment, problems of psychological and pedagogical safety support.

Keywords: distance learning, educational tasks, pedagogical summer practice, quest-game, students' problems

For citation: Dobrynina, T. N., Zhuikova, L. P., 2022. Experience in Organizing IPMITE events in the Conditions of Distance Learning. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 138–147. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.13>

Funding: Based on the state task No. 073-00072-21-01 under the project “Organization of the international forum” High technologies, artificial intelligence and robotic systems in education”.

Введение, постановка проблемы. Современный образовательный процесс в условиях высшего педагогического образования осуществляется по нескольким направлениям, в том числе непосредственно сам учебный процесс, образовательно-воспитательные мероприятия, различные виды практик (производственная, педагогическая, психолого-педагогическая и др.). Работа по этим направлениям проходит в очной, заочной и дистанционной формах. В настоящий момент, на наш взгляд, менее разработаны методологические и методические аспекты организации и проведения

образовательно-воспитательных мероприятий и практики будущих педагогов в дистанционной форме. В теории воспитания, в исследованиях системного подхода раскрывается проблема непосредственного взаимодействия учителя и обучающихся, педагога и воспитанника, а в условиях дистанционного обучения возникает ряд барьеров. Этот же момент правомерен и в отношении высшего профессионального педагогического образования, а именно, что для приобретения необходимого педагогического профессионального опыта и развития профессиональных педагогических

компетенций студенты должны непосредственно взаимодействовать с обучающимися или воспитанниками (в условиях учебного школьного процесса, летнего отдыха детей, в системе дополнительного профессионального образования) [2; 8; 11; 13].

Студенты НГПУ включены в субъектно-субъектные отношения с точки зрения подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности. **Цель статьи** – представить опыт обучения и воспитания студентов с учетом возможностей и ограничений дистанционных технологий в Новосибирском государственном педагогическом университете с позиции системного подхода.

Обзор научной литературы по проблеме. Системный подход рассматривает изучаемые явления во взаимосвязи, взаимозависимости и целостности. Отражение проблем значимости общения в личностном развитии изучают В. П. Ананьев, Л. И. Божович, А. А. Бодалев, вопросы взаимодействия участников педагогического процесса как части социального воспитания – Е. В. Бондаревская, В. Г. Бочарова, Л. И. Лиферов, А. В. Мудрик, а роль и место дидактических, педагогических, воспитательных технологий, в том числе, дистанционных технологий для освоения содержательного компонента будущей профессии, возможности влияния на обучающихся посредством учебного текста, опыт опосредованного влияния на обучающегося – Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. А. Сластенин, А. П. Тряпицына, В. А. Якунин, и их взаимосвязи с меняющимися условиями социума и преемственности в социальном воспитании – С. А. Расчетина [3; 18].

Изменения в мире под влиянием распространения COVID-19 не могли не затронуть и систему российского образования, в том числе систему высшего педагогического образования. Произошел значительный скачок в информационно-коммуникативной отрасли, и перед педагогикой была по-

ставлена трудная аксиологическая задача. Преподаватели вынуждены были стать слаженной методической службой вуза, чтобы в дистанционных условиях сопровождать студентов для качественного решения поставленных задач [17; 20].

В процессе организации воспитательных мероприятий со студентами и педагогической практики преподаватели вузов столкнулись с некоторыми трудностями: ограничения при организации непосредственного взаимодействия студентов-практикантов с обучающимися или воспитанниками; затруднения при передаче педагогического опыта от педагогов к студентам-практикантам; затруднения при реализации образовательно-воспитательных мероприятий с учащимися и воспитанниками в реальной действительности на базе образовательных учреждений и центров детского отдыха; ограничения в непосредственном сотрудничестве студентов при разработке и реализации образовательно-воспитательных проектов со школьниками.

Методология и методы исследования. Отдельные процессы и явления необходимо исследовать в рамках единого интегративного целостного поля как его структурные и функциональные взаимосвязанные компоненты, имеющие прямые и обратные связи. Системный подход в отношении обучения и воспитания (В. П. Беспалько, Н. Л. Селиванова) описывает условия и возможности моделирования педагогического процесса с учетом социальных изменений и внедрения инновационных технологий, при которых условия меняются, но неизменным остается роль педагога в организации обучения и воспитания как одного из факторов формирования личности обучающегося [5; 15].

Результаты исследования, обсуждение. Для реализации воспитательного процесса в педагогическом вузе в условиях дистанционного обучения мы поставили задачи, которые прямо или косвенно коррелируют с задачами рабочей программы

воспитания в образовательной организации высшего образования [14; 16]:

1) личностно-ориентированные: овладеть критериями отбора воспитательных и образовательных методов при организации мероприятий; сформировать способность к профессиональной рефлексии и саморефлексии; актуализировать и адаптировать педагогические профессиональные знания и умения к условиям новой образовательно-воспитательной среды виртуального пространства; изучить опыт других организаций (музеи, онлайн-курсы, тренажеры, виртуальные площадки и т. д.); сформировать ценностные педагогические ориентации.

2) коммуникативные: сформировать устную и письменную профессиональную педагогическую речь с учетом онлайн-формата; развить коммуникативные вербальные навыки по отношению к виртуальной среде; социальную мобильность.

3) компетентностные: использовать возможности интернет-среды во время проведения встреч со студентами; формировать компетенции ориентироваться в профессиональных педагогических источниках; владеть цифровыми технологиями; использовать графические редакторы, офисные программы, программы планирования; формировать педагогические и технологические навыки по созданию сетевых сообществ как нового опыта социального взаимодействия в рамках профессионально-педагогической деятельности.

Связующей задачей воспитания студентов, оказавшихся в изоляции, стало поддержание социальных связей и организация психолого-педагогического сопровождения в профессионально-педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения.

При организации воспитательных мероприятий со студентами работа строилась на основе использования возможностей таких платформ, как: Big-Blue-Button, Zoom, Microsoft Teams; Google Skype, социальных

медиа: VK, Facebook, Instagram, Telegram, TikTok. Студенты и преподаватели организовали различные формы воспитательных онлайн-мероприятий: челленджи, квизы, торжественную линейку, итоговое выпускное мероприятие для выпускников ИФМИТО НГПУ, разработали и реализовали проект организации летней педагогической практики в условиях дистанционного обучения по двум направлениям. Были привлечены: студенты активисты ИФМИТО; студенты, вышедшие на плановую летнюю педагогическую практику (в дистанционном формате); студенты, имеющие опыт работы с цифровыми технологиями.

Для успешной реализации проекта студентам мы рекомендовали использовать коммуникативные навыки для установления контакта с выпускниками и корректной работы с информацией; базовые знания по общей, возрастной психологии, психологии личности, психолого-педагогической диагностике при создании «портрета» выпускника и разработки дневника, например, чек-листов; творческий подход для наполнения содержания, визуального оформления дневника с применением цифровых технологий.

Первая часть проекта: подарок выпускникам. Создание электронного личного дневника саморазвития и успеха в качестве подарка-сюрприза выпускнику. Этапы создания дневника: познакомиться с выпускником, изучить личностные особенности, хобби, планы и пр., при соблюдении этики не нарушения личного пространства; создать электронный шаблон, красиво оформленный и с учетом особенностей выпускника (графические программы, рисование от руки, фотографии, сканы); сделать итоговый файл PDF и в день выпускного ИФМИТО вручить подарок выпускнику – выслать в социальной сети «ВКонтакте». Для более эффективной работы над проектом необходимо было предварительно изучить понятия «личный дневник», «дневники великих людей», «дневник

личностного роста» и т. п. Личный дневник рассматривался как возможность проанализировать свою жизнь, умения ставить цели, оформлять мечты и желания, записывать идеи и гениальные мысли, которые часто нас посещают, но теряются в суете. Эта часть проекта была значимой не только для выпускников, но и для формирования социально-психологической устойчивости и чувства стабильности у студентов-практикантов.

Вторая часть проекта: дневник моих достижений и успеха. Содержание страниц дневника включает то, что сам студент может заполнять, рисовать, записывать, с учетом своих творческих способностей и художественной подготовленности. Обложка – яркая, привлекающая внимание, возможно использовать рисунок или фото рисунка, можно в графических редакторах. Указать Ф.И.О., год, личные данные (как в анкетах примерно или профиле ВК) – дата, место рождения, родители, семья, место учебы – заполняет сам потом владелец дневника; фотографии, отражающие несколько этапов жизни (маленький, в школе, в вузе) – страницу сделать с заготовкой рамок под фотографии небольшого формата. «Облака желаний» – под заполнение создать заготовку: желания, возможности и действия для достижения. В облака вписываются самые заветные мечты и желания, и анализируется их выполнение. Мы предложили семь уровней (семь групп облаков) в соответствии пирамидой А. Маслоу: хочу, могу, делаю. Следующие страницы расположились таким образом: мои достижения, мечты, любимые цитаты, интересы, любимые книги, музыка, фильмы, мои профессиональные ЗУН, мои друзья (семья, друзья и пр.); моя самооценка, ценности; чек-лист «100 лучших книг»; чек-лист «100 лучших (на ваш выбор)» и др.; заготовки для рисунков – проективных методик (несуществующее животное, рисунок семьи, автопортрет, дом-деревочеловек) – листы с короткой инструкцией

для выполнения в верхней части электронной страницы; а также тема «Мои мысли» или рефлексия. Если студенты-практиканты смогут найти общий язык с выпускником, то дневник будет заполнен с учетом всех личных особенностей выпускника – в его стиле, с учетом его особенностей.

В преддверии торжественной части и вручения дипломов выпускникам была организована квест-игра в рамках онлайн-выпускного ИФМИТО. Квест-игра состояла из четырех этапов: подготовительного, организационного, основной части и подведения итогов. Для организаторов были обозначены направления работы: составление предварительного плана мероприятия; знакомство с методической литературой по тематике мероприятия и особенностями дистанционного формата; утверждение окончательного плана и сценария мероприятия; оповещение всех участников о дате и времени проведения онлайн-мероприятия; работа по подготовке к проведению мероприятия: составление соответствующих вопросов, заданий, создание онлайн-викторины. Для участников необходимо: наличие аккаунта в социальной сети «ВКонтакте» и подключение к сети Интернет. После выполнения всех заданий подведены итоги, а также проведено онлайн-голосование за приз зрительских симпатий. В завершении квест-игры был написан пост в группе ИФМИТО в социальной сети «ВКонтакте» об итогах квеста, опубликованы списки победителей и призы. Также резюмирующим моментом стала публикация – статья с фото о каждом выпускнике в социальной сети «ВКонтакте» по результатам онлайн-интервью и установленного взаимодействия с ним в сети.

Работа студентов-практикантов оценивалась по следующим критериям: способность адаптировать педагогические профессиональные компетенции к условиям виртуального пространства; эстетика и педагогическая целесообразность частей проекта; богатство литературного языка, устной и письменной профессиональной

педагогической речи с учетом онлайн-формата и видеоконтента, использование приемов делового общения, сформированность умения использовать в образовательно-воспитательном процессе цифровые технологии как новый опыт взаимодействия в рамках профессионально-педагогической деятельности; способность к профессиональной рефлексии; способность реализовывать индивидуальный подход во взаимодействии с респондентом; оригинальность и творческий подход к разработке содержания и структуры проекта.

Анализ работы студентов-практикантов на онлайн-консультациях, при оказании адресной помощи отдельным студентам, на стадии проверки выполненных проектов показал, что есть ряд трудностей, с которыми встретились студенты-практиканты.

Мы разделили проблемы на несколько условных групп. Первая группа – проблемы образовательного характера, связанные с уровнем освоения дисциплин психолого-педагогического блока и общекультурных дисциплин. Их проявление, на наш взгляд, напрямую не связано с цифровыми технологиями. Скорее, особенности использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий в педагогическом пространстве эти проблемы ярко высветили. Например, недостаточное владение психолого-педагогической критериальностью при формировании текстового и визуального контента, при формировании вопросов интервью для респондентов; включение педагогического смысла в деловое общение с выпускником. Недостаточное владение письменным и устным литературным языком при организации делового общения и оформления портрета и дневника. Эти проблемы приводили к таким негативным последствиям, как перегруженность текстового и визуального контента, наличие фамильярности в речи, обращенной к выпускнику, нелогичность при выстраивании поля дневника, недостаточный уровень владения педагогическими приемами в це-

лом, например, «оживления общения» при передаче рассказа о выпускнике, трудности логичности и последовательности материала, в педагогической и культурологической целесообразности. Нарушения, связанные с соблюдением этики психологической и технологической безопасности и комфортности для респондентов.

Ко второй группе мы отнесли проблемы, причина которых, на наш взгляд, кроется в недостаточной интегрированности межпредметных связей у студентов, где знания в области одной из дисциплин рассматриваются студентом изолированно, без привязки к педагогической практике и использованию информационно-коммуникационных технологий в поле педагогической деятельности. Например, владение цифровыми технологиями: студенты умеют работать в графических редакторах, но не понимают, как это можно эстетически верно и педагогически целесообразно применять при оформлении дневника или портрета; владеют различными цифровыми инструментами, но для обмена информацией с респондентом или преподавателем используют привычные пути, такие как устный рассказ и др., на технологическом уровне владеют технологиями обеспечения безопасности респондентов, но тут же сами их нарушают; владеют технологиями, но склонны воспользоваться чужим опытом, не адаптируют его к статусу и возрасту респондента.

В третью условную группу мы включили проблемы личностного характера: неуверенность студентов в собственных педагогических силах и творчестве и, как результат, склонность к алгоритмизации; проблемы самодисциплины и активности (каждый студент работал в индивидуальном графике и темпе, с учетом особенностей свободного времени респондентов, но отдельные студенты редко выходили на связь (групповую или индивидуальную), большую активность проявлял преподаватель).

Опрос студентов после проведенных ме-

роприятий показал, что цифровой формат, онлайн-проекты они видят как новую реальность, которая в современных условиях может быть хорошим дополнением; им удалось освоить навыки планирования онлайн-мероприятий, организации и проведения тренингов, цифровых инструментов; выбор индивидуального задания повлиял на формирование коммуникативной компетентности; студенты увидели возможности организации аудитории в онлайн-мероприятиях и одновременно отметили трудности организации внимания аудитории, непостоянство эмоционального настроя аудитории; подчеркнули трудности в организации обратной связи от участников дистанционного взаимодействия или онлайн-формата; неустойчивость интернет-связи и потребность в собственной мобильности для быстрого перехода в дистанционный формат; отметили возможность эффективно проводить рефлексию собственной деятельности с учетом наличия видеозаписей встреч.

Заключение. Анализируя опыт работы организации мероприятий в условиях дистанционного обучения, мы пришли к следующим выводам. Актуальным является методологическое обоснование педагогического взаимодействия в виртуальном

пространстве, теоретическое обоснование психолого-педагогических, этико-эстетических критериев для адекватного выбора педагогом платформ, веб-инструментов при организации и проведении образовательно-воспитательных мероприятий. Современный этап подготовки будущих педагогов в условиях высшего педагогического образования требует усовершенствования учебно-методических пособий по использованию цифровых и информационно-коммуникационных инструментов, создания интегрированных курсов для студентов, для апробации и актуализации цифровых технологий в учебном процессе вуза, ориентации и научения студентов педагогической и технологической грамотности в интернет-среде. Необходимо включать в тематику психолого-педагогических дисциплин материал, раскрывающий особенности построения взаимодействия с участниками педагогического процесса в чатах, социальных сетях и форумах как новой условной социальной реальности; раскрывать проблемы использования психолого-педагогического инструментария в виртуальной среде, проблемы психолого-педагогического сопровождения безопасности комфортности для всех участников.

Список источников

1. *Абрамова В. В., Ромм Т. А.* Профессиональная субъектная активность студента педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 40–47.
2. *Андрюенко Е. В.* Профессиональная подготовка педагогов к воспитательной работе в контексте влияния социокультурных факторов // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 6. – С. 7–12.
3. *Андрюенко Е. В., Ромм Т. А., Шульга И. И., Добрынина Т. Н., Кондратьева Т. Н., Пономарева Е. С.* Педагогический профессионализм в меняющемся образовательном пространстве: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 244 с.
4. *Андрюенко Е. В., Добрынина Т. Н., Дахин А. Н.* Современные образовательные технологии в подготовке учителей математики,

физики, информатики и экономики на основе традиций и инноваций: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 264 с.

5. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

6. *Воспитание на уроке: методика работы учителя: методическое пособие / под ред. П. В. Степанова.* – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 94 с.

7. *Галева Е. В., Полухина С. В.* Опыт организации воспитательной работы с иностранными слушателями подготовительного отделения в условиях дистанционного обучения (на примере конкурса презентаций «Моя страна») // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1 (34). – С. 66–70.

8. Глушак Е. В., Жуйкова Л. П. Построение траектории профессионального развития: учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2021. – 63 с.
9. Диких Э. Р., Федяева Л. В. Первая педагогическая практика в дистанционном режиме // Гуманитарные исследования. – 2020. – № 3 (28). – С. 114–118.
10. Добрынина Т. Н. Воспитание студентов в социокультурной среде педагогического вуза // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4 (53). – С. 104–107.
11. Добрынина Т. Н. Воспитательная деятельность в современных условиях ИФМИЭО НГПУ // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В. А. Слестёнина / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск, 2019. – С. 291–296.
12. Жуйкова Л. П. Технология сотрудничества педагога с родителями: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во Новосибирский государственный педагогический университет, 2013. – 191 с.
13. Кошман Н. В. Воспитательное пространство вуза как необходимое условие профессионального становления студентов (из опыта работы института искусств) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, № 1. – С. 94–95.
14. Ромм Т. А. Научно-методическое сопровождение внедрения программы воспитания // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. – Екатеринбург, 2021. – С. 39–42.
15. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
16. Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. – М., 2020. – URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 10.11.2021).
17. Толмачева О. В. Дистанционное обучение. Управление виртуальными проектами. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2008. – 143 с.
18. Тряпицина А. П. Современный учитель: информация к размышлению // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 3–11.
19. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон от 31.07.2020 №304 – ФЗ. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/Text/0001202007310075> (дата обращения: 12.12.2021).
20. Шатуновский В. Л., Шатуновская Е. А. Электронное обучение (понятие и технологии) // Наука, образование, молодежь в современном мире: материалы Международной научно-методической конференции (Москва, 26–27 мая 2016 г.). – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2016. – Ч. 2. – С. 70–76.
21. Burgess G., Holt A., Agius R. Preference of distance learning methods among post-graduate occupational physicians and hygienists // Occupational Medicine. – 2005. – Vol. 55, iss. 4. – P. 312–318. DOI: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqi117>.
22. Glushak E. V., Zhukova L. P. Role competence as a component of the teacher's professional and personal potential // Process management and scientific developments. – Scientific publishing house Infinity, 2019. – P. 48–52.
23. Pardue S. L. The Virtual Revolution: Implications for Academe // Poultry Science. – 2001. – Vol. 80, iss. 5. – P. 553–561. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0032579119411255?via%3Dihub> (дата обращения: 14.11.2021). DOI: <https://doi.org/10.1093/ps/80.5.553>.
24. Shiba G., Zenobia J. Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models // Canadian Journal of Higher Education Revue. – 2007. – Vol. 37, № 3. – P. 27–49.

References

1. Abramova, V. V., Romm, T. A., 2021. Professional subjective activity of a student of a pedagogical university. Siberian pedagogical journal, no. 5, pp. 40–47. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Andrienko, E. V., 2020. Professional training of teachers for educational work in the context of the influence of sociocultural factors. Pedagogical education and science, no. 6, pp. 7–12. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Andrienko, E. V., Romm, T. A., Shulga, I. I., Dobrynya, T. N., Kondratieva, T. N., Ponomareva, E. S., 2014. Pedagogical professionalism in the

changing educational space: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., 244 p. (In Russ.).

4. Andrienko, E. V., Dobrytnina, T. N., Dakhin, A. N., 2017. Modern educational technologies in the training of teachers of mathematics, physics, informatics and economics based on traditions and innovations: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., 264 p. (In Russ.).

5. Bospalko, V. P., 1989. Components of pedagogical technology. Moscow: Pedagogika Publ., 192 p. (In Russ.).

6. Stepanov, P. V., Kruglov, V. V., Stepanova, I. V. and others, 2021. Education in the classroom: the methodology of the teacher: a methodological guide. Moscow: Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 94 p. (In Russ.).

7. Galeeva, E. V., Polukhina, S. V., 2021. Experience of organizing educational work with foreign students of the preparatory department in the context of distance learning (on the example of the presentation competition "My Country"). Baltic Humanitarian Journal, vol. 10, no. 1 (34), pp. 66–70. (In Russ., abstract in Eng.).

8. Glushak, E. V., Zhuikova, L. P., 2021. Building the trajectory of professional development: a tutorial. Vladivostok: Publishing house of the Far Eastern Federal University, 63 p. (In Russ.).

9. Dikikh, E. R., Fedyaeva, L. V., 2020. The first pedagogical practice in a distance mode. Humanitarian research, no. 3 (28), pp. 114–118. (In Russ.).

10. Dobrytnina, T. N., 2014. Education of students in the socio-cultural environment of a pedagogical university. Pedagogical journal of Bashkortstan, no. 4 (53), pp. 104–107. (In Russ., abstract in Eng.).

11. Dobrytnina, T. N., 2019. Educational activity in modern conditions IFMIEO NSPU. Pedagogical education: challenges of the XXI century. Collection of scientific papers of the All-Russian Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of Academician V. A. Slastenin, pp. 291–296. (In Russ.).

12. Zhuikova, L. P., 2013. The technology of cooperation between a teacher and parents: a textbook. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 191 p. (In Russ.).

13. Koshman, N. V., 2012. Educational space of the university as a necessary condition for the professional development of students (from the

experience of the Institute of Arts). Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 18, no. 1, pp. 94–95. (In Russ., abstract in Eng.).

14. Romm, T. A., 2021. Scientific and methodological support for the implementation of the educational program. Education as a strategic national priority. International Scientific and Educational Forum. Yekaterinburg, pp. 39–42. (In Russ.).

15. Selivanova, N. L., 2010. Education in a modern school: from theory to practice. Moscow: URAO ITIP Publ., 168 p. (In Russ.).

16. An approximate education program. Moscow, 2020 [online]. Available at: <http://form.instrao.ru/> (accessed 10.11.2021). (In Russ.).

17. Tolmacheva, O. V., 2008. Distance learning. Management of virtual projects. Yekaterinburg: USTU-UPI, 143 p. (In Russ.).

18. Tryapitsina, A. P., 2010. A modern teacher: information for thought. Universum: Bulletin of the Herzen University, no. 1, pp. 3–11. (In Russ., abstract in Eng.).

19. Federal Law of July 31, 2020. 304 – FZ "On Amendments to the Federal Law" On Education in the Russian Federation "on the education of students." Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/Text/0001202007310075> (accessed 12.12.2021). (In Russ.).

20. Shatunovskiy, V. L., Shatunovskaya, E. A., 2016. E-learning (concept and technology). Science, education, youth in the modern world: materials of the International Scientific and Methodological Conference. Moscow: Publishing Center of the Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I. M. Gubkina, Part 2, pp. 70–76. (In Russ.).

21. Burgess, G., Holt, A., Agius, R., 2005. Preference of distance learning methods among post-graduate occupational physicians and hygienists. Occupational Medicine, vol. 55, iss. 4, pp. 312–318. DOI: <https://doi.org/10.1093/ocmed/kqi117> (дата обращения: 12.11.2021). (In Eng.).

22. Glushak, E. V., Zhuikova, L. P., 2019. Role competence as a component of the teacher's professional and personal potential. Process management and scientific developments, Scientific publishing house Infinity, Birmingham, pp. 48–52. (In Eng.).

23. Pardue, S. L., 2001. The Virtual Revolution: Implications for Academe. PoultryScience

vol. 80, iss. 5, pp. 553–561. [online]. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0032579119411255?via%3Dihub> DOI: <https://doi.org/10.1093/ps/80.5.553> (дата обращения: 14.11.2021). (In Eng.).

24. Shibaο, G., Zenobia, J., 2007. Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. Canadian Journal of Higher Education Revue, no. 37, 3, pp. 27–49. (In Eng.).

Информация об авторах

Т. Н. Добрынина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tn_dobrynina@rambler.ru, ORCID 0000-0001-5120-9785, Новосибирск

Л. П. Жуйкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, zhuykova_66@mail.ru, ORCID 0000-0002-1640-3539, Новосибирск

Information about the authors

Tatiana N. Dobrynina, Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Institute of Physics and Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, tn_dobrynina@rambler.ru, ORCID 0000-0001-5120-9785, Novosibirsk

Larisa P. Zhuykova, Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Institute of Physics and Mathematics, Information and Technology Education, Novosibirsk State Pedagogical University, zhuykova_66@mail.ru, ORCID 0000-0002-1640-3539, Novosibirsk

Поступила в редакцию 25.12.2021
Принята редакцией 15.01.2022

Submitted 25.12.2021
Accepted by the editors 15.01.2022

Научная статья
УДК 378+37.0
DOI: 10.15293/1813-4718.2201.14

Формирование медиаграмотности и медиакомпетентности студентов педагогических вузов в рамках городских медиаобразовательных проектов (на примере проекта «Медиасреда» Новосибирского государственного педагогического университета)

Катенева Ирина Геннадьевна

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования медиаграмотности и медиакомпетентности студентов, обучающихся в педагогических университетах. Высокий уровень компетенций в сфере современного медиаобразования может быть сформирован только в формате практико-ориентированной подготовки. Система российского высшего образования предполагает реализацию такого подхода к обучению в процессе прохождения студентами-бакалаврами и магистрами практики и создания реальных медиаобразовательных проектов в рамках зачетных или экзаменационных работ. В качестве эффективной лаборатории по систематизированному формированию медиаграмотности и медиакомпетентности студентов могут выступать городские медиаобразовательные проекты.

Цель статьи заключается в выявлении инструментов формирования медиаграмотности и медиакомпетентности студентов педагогических университетов в процессе реализации городских медиаобразовательных проектов.

Методология. Методы включенного наблюдения и моделирования, системного анализа и глубинного интервью с разными типами участников мультимедиаобразовательного проекта «Медиасреда» позволили выявить особенности формирования социальных компетенций студентов-бакалавров и магистрантов в условиях коворкинга, нетворкинга и колернинга.

В заключении делается вывод о том, что функционирование мультимедиаобразовательных проектов, включенных в процесс обучения будущих медиаспециалистов и медиапедагогов, позволяет формировать у студентов педагогических университетов компетенции сразу в нескольких сферах современного медиаобразования (медийной, педагогической, профориентационной, научно-исследовательской).

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка студентов, медиаобразование, медиаобразовательные проекты, медиаграмотность, медиакомпетентность, формирование soft skills

Для цитирования: Катенева И. Г. Формирование медиаграмотности и медиакомпетентности студентов педагогических вузов в рамках городских медиаобразовательных проектов (на примере проекта «Медиасреда» Новосибирского государственного педагогического университета) // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 148–159. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.14>

Scientific article

Formation of Media Literacy and Media Competence of Students of Pedagogical Universities in Urban Media Education Projects (on the Example of the “Media Environment” Project of Novosibirsk State Pedagogical University)

Irina G. Kateneva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Problem and Aim. The article actualizes the problem of formation of media literacy and media competence of pedagogical universities' students. Only practice-oriented training can form a high level of competence of modern media education. The system of Russian higher education assumes such an approach to teaching bachelor degree students and undergraduates during practice and the creation of real media educational projects that are counted as tests or exams. Urban media education projects can be an effective laboratory for the formation of media literacy and media competence of students.

The purpose of the article is to identify tools for the formation of media literacy and media competence of pedagogical universities' students, who are participants in the urban media education projects.

Methodology. The study is based on the use of the method of included observation, modeling (creation of media educational projects), system analysis and in-depth interviews with different types of participants of the multi-format media educational project “Media Environment”. The results of the application of qualitative research methods allowed us to identify the features of the formation of social competencies of undergraduate and graduate students in the conditions of coworking, networking and colerning.

In conclusion, it is concluded that multi-format urban media education projects included in the process of training journalists and media educators allow students to form competencies in several areas of modern media education at once. There are media, pedagogical, career guidance, research directions.

Keywords: practice-oriented training of students, media education, projects of media education, media literacy, media competence, formation of soft skills

For citation: Kateneva, I. G., 2022. Formation of Media Literacy and Media Competence of Students of Pedagogical Universities in Urban Media Education Projects (on the Example of the “Media Environment” Project of Novosibirsk State Pedagogical University). *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 148–159. <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2201.14>

Введение. Постановка проблемы. Одним из главных показателей качества подготовки студентов, обучающихся в педагогических университетах, современные исследователи выделяют уровень медиаграмотности [7; 15] и медиакомпетентности [4; 10]. Медиакомпетентность педагога уже не рассматривается только как «совокупность его мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный,

креативный), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста» [18, с. 26].

В рамках широкого подхода к трактовке медиаобразования суть медиакомпетентности современного педагога заключается в «профессиональной способности адекватно оценивать реальность, в том числе и медиареальность, наполненную текстами разной модальности и направленности, в сочетании с ответственностью за содержание транслируемой информации.

Это качество личности лежит в основе медиаграмотности, которая является условием успешной и состоятельной самореализации в профессии, творчестве, жизни» [14, с. 23]. В связи с этим неслучайным является тот факт, что российские медиапедагоги и медиаспециалисты совместно с экспертами ЮНЕСКО разрабатывают методику измерения медийно-информационной грамотности и медиакомпетентности, которая будет включена в новый профессиональный стандарт педагога.

Высокий уровень компетенций в сфере медиаобразования может быть сформирован у студентов педагогических университетов только в рамках практико-ориентированной подготовки. Формат российского высшего образования предполагает ее реализацию в процессе прохождения студентами-бакалаврами и магистрантами практики, создания медиаобразовательных проектов в качестве зачетных или экзаменационных работ (если данный момент прописан в программе дисциплины).

При этом процесс формирования медиаграмотности и медиакомпетентности должен быть продуманным и последовательным, то есть планомерно осуществляться в течение всего учебного года. В качестве эффективной лаборатории по формированию медиаграмотности и медиакомпетентности студентов различных уровней обучения (бакалавриат, магистратура) могут выступать городские медиаобразовательные проекты, в рамках которых субъектами обучения также являются школьники и практикующие медиапедагоги.

Цель данной статьи заключается в выявлении инструментов формирования медиаграмотности и медиакомпетентности студентов педагогических университетов в процессе реализации городских медиаобразовательных проектов.

Обзор научной литературы по проблеме. Формирование и развитие медиаграмотности студентов, а также медиакомпетентности педагогов и медиатренеров

как особой, расширенной компетенции (augmented competence) сегодня находится в центре внимания зарубежных исследователей [20; 21; 22]. Отечественные специалисты изучают разные аспекты медиаобразования, связанные со спецификой формирования медиаграмотности студентов (развитие критического мышления, социальных компетенций и др.) [6; 10; 12; 16] и подготовки специалистов в сфере медиапедагогики [3; 4; 7; 19].

Особенности развития российского медиаобразования обусловили существование разных подходов к трактовке базовых понятий, в число которых входят «медиаграмотность», «медиакомпетентность» и «медиаобразовательный проект». Как справедливо отмечают авторы исследования «Медиаобразование и профессиональная подготовка педагогов», существующие разночтения «в понимании содержания термина “медиаграмотность” влекут за собой дальнейшее непонимание формирования “медиакомпетентности”» [7, с. 68].

В данной статье медиаграмотность студентов рассматривается как накопленные в процессе обучения и личной медиапрактики знания и умения, позволяющие при помощи критического мышления воспринимать, анализировать, интерпретировать разные типы сообщений, представленных в медиасреде, а также создавать медиаконтент.

Медиакомпетентность студентов педагогических вузов базируется на сформированной медиаграмотности и связана с пониманием принципов собственного медиапотребления, а также разных целевых групп, управления информационными потоками в образовательной среде (подбор и оценка медиатекстов, проверка материала, предлагаемого ученикам, на наличие фейков и фактоидов и т. п.); созданием и адаптацией медиаобразовательного контента для разных типов обучающихся.

Фактурная модель структуры медиакомпетентности будущего педагога разработана И. В. Григорьевой. Автор предлагает

оценивать три компонента (мотивационный, когнитивный и деятельностный), которые описываются при помощи таких категорий, как:

– ценностное отношение к медиа («избирательное отношение к содержанию различных видов медиа, а также сознательное регулирование частоты контакта с ними; осознание необходимости в анализе и оценке медиатекстов, медиаобразовательных ресурсов, сред, продуктов медиадеятельности; рефлексия собственных и чужих результатов медиаобразования; профессиональная потребность в самосовершенствовании в области медиаобразования и осуществления самоконтроля при работе с медиа);

– медиазнания (знание терминологии медиаобразования; знание теории медиаобразования; знание истории медиаобразования, медиакультуры, процесса массовой коммуникации; представление о природе, закономерностях, механизмах СМИ и СМК; знание основных принципов анализа и интерпретации медиатекстов; знание о возможностях и функциях СМИ и СМК; знание о конструктивном и деструктивном воздействии на процесс формирования личности и психику медиасообщений; представление о медиа как источнике знаний, средстве решения образовательных, самообразовательных, профессиональных задач и объекте для анализа);

– медиаумения (умения самостоятельно искать, выбирать, производить, распространять, хранить медиа различных видов и жанров; умение решать творчески профессиональные задачи, посредством процессов медиаобразования и самообразования на материале СМИ и СМК; умение использовать медиаобразовательные средства, формы, методы и технологии для организации педагогического процесса; умение создать информационно-образовательное пространство вокруг ученика, разрабатывать медиаобразовательные ресурсы)» [4, с. 14].

Данная модель является сложной и трудозатратной, с точки зрения технологии оценки уровня и показателей сформированности медиакомпетентности будущего педагога, зато она актуализирует вопрос о выборе способов формирования медиаграмотности и медиакомпетентности студентов. Он во многом зависит от традиций обучения конкретного университета и характеристик ядра целевой аудитории, на которую рассчитана образовательная программа, а также на чьи интересы и потребности ориентируются специалисты в процессе разработки учебного плана и формирования преподавательского состава. Исследуя принципы формирования медийно-информационной грамотности и медиакомпетентности в структуре профессиональной подготовки педагогов, журналистов, библиотекарей, Н. И. Гендина и Е. В. Косолапова пришли к выводу, что каждый из рассмотренных университетов реализует медиаобразовательную подготовку с учетом специфики целевой аудитории.

Медиаобразовательные программы Таганрогского института рассчитаны на будущих педагогов, «включая педагогов-психологов, социальных психологов, социальных педагогов, в том числе в учреждениях дополнительного образования. Все эти категории специалистов призваны профессионально повышать уровень медийно-информационной грамотности и медиакультуры обучаемых в системе образования» [3, с. 185–186]. Целевой аудиторией медиаобразовательных программ МПГУ являются журналисты. «Перечень учебных дисциплин, отражающих содержание подготовки в МПГУ будущих специалистов по медиаобразованию, свидетельствует о фокусировании на традиционной и интернет-журналистике» [3, с. 187].

Такая специализация объясняется тем, что на протяжении последних десяти лет четко разграничиваются два вектора медиаобразовательной деятельности в России: педагогический (в этом направлении

работают учителя общеобразовательных учреждений, педагоги дополнительного образования) и журналистский (просветительские и обучающие медиапроекты, созданные спецотделами крупных федеральных СМИ и локальными медиа; школьные пресс-центры, молодежные медиастудии, частные школы журналистики).

В практике Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) с 2014 г. реализуется интегративный подход, в рамках которого формируется медиаграмотность и медиакомпетентность журналистов (бакалавров, обучающихся по направлению 42.03.02 «Журналистика») и педагогов (магистрантов, осваивающих учебную программу 44.04.01 «Педагогическое образование. Медиаобразование»). Формирование разнообразных компетенций у будущих медиаспециалистов и медиапедагогов проходит в процессе проведения серии взаимосвязанных и взаимодополняемых медиаобразовательных проектов.

Наличием двух векторов медиаобразовательной деятельности объясняется и дуализм трактовок термина «медиаобразовательный проект», который рассматривается и как уникальная медиаобразовательная деятельность, связанная с созданием разных типов медиапродуктов [16], и педагогическая технология [17]. И. А. Фатеева определяет медиаобразовательные проекты как разновидность проектной технологии, «в рамках которой учащиеся совместно с педагогом осуществляют реальную медиадетельность. <...> Главная цель и результат данной технологии – освоение учащимися (они же участники проекта) навыков медиапроизводства. Ее отличительная особенность, как и всякой проектной технологии, в том, что образовательный процесс, базирующийся на ней, строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию» [17, с. 41].

Интегрированный подход специалистов кафедры журналистики НГПУ, основанный на поиске точек пересечения в деятельности медиапедагогов и журналистов, занимающихся массовым медиаобразованием, позволил предложить новую трактовку термина, находящуюся в зоне пересечения двух векторов медиаобразования: медиаобразовательный проект – это результат проектной деятельности в медиаобразовании, «продукт, который можно использовать для решения медиаобразовательных задач. Это может быть как медиапродукт (текст, учебный фильм, школьное СМИ и т. д.), так и имеющий конкретную форму педагогический продукт (учебная программа, план урока, образовательная технология), способствующие формированию разных уровней медиакомпетентности, развитию критического мышления, коммуникативных способностей личности, навыков интерпретации текстов массмедиа» [6, с. 81].

Объектом данного исследования является мультимедийный городской проект «Медиасреда», созданный по принципу объединения и систематизации взаимосвязанных медиаобразовательных проектов, реализуемых преподавателями кафедры журналистики НГПУ, студентами и выпускниками бакалавриата и магистратуры. В основе формирования «Медиасреды» лежит принцип матрешки, «когда проект, находящийся в активной стадии развития, становится стартовой площадкой для следующего. Краткую схему можно представить так: мастерская “Медиа субботы” → медиашколы для юнкоров / руководителей школьных пресс-центров → медиаполигон “Мультимедийный прорыв” → городское методическое объединение медиапедагогов, объединяющее более 70 городских молодежных медиацентров» [9, с. 23]. Специфика проекта «Медиасреда» и возможность многоуровневой подготовки его участников обусловили выбор методов исследования.

Методология и методы исследования.

Для описания накопленного медиаобразовательного опыта использовался метод включенного наблюдения и метод моделирования (разработка и реализация концепции медиаобразовательных проектов). Медиаобразование в вузе сегодня является одним из важных инструментов формирования социальных компетенций студентов. Д. А. Дубовер справедливо приходит к выводу, что сегодня «сохраняется проблемное поле, в котором ущемляется потребность в формировании soft skills, требования к их освоению и неготовность преподавательского корпуса трансформировать образовательный процесс, в том числе использовать методы проектного образования для достижения ключевых целей: формировать субъектов, готовых к коворкингу, нетворкингу и колернингу» [5].

Главной задачей проекта «Медиасреда» является создание условий для подготовки таких субъектов медиаобразования и развитие soft skills компетенций у его участников, в число которых входят юнкоры (школьники 5–11-х классов, студенты факультетов журналистики); руководители школьных медиацентров и объединений; педагоги, создающие медиаобразовательные проекты; практикующие журналисты, транслирующие накопленный медиаобразовательный опыт.

Концепция мультимедийного проекта «Медиасреда» поэтапно формировалась в течение десяти лет. Первоначально проекты разделялись по аудиторному признаку, так как были рассчитаны на работу с разными субъектами медиаобразования, в число которых входили школьники (среднее и старшее звено); студенты, связанные со сферой медиа; редакторы и сотрудники городских молодежных СМИ; педагоги дополнительного образования, интересующиеся использованием мультимедийных средств и медиатехнологий; специалисты, реализующие крупные медиаобразовательные проекты (медиастудии, школы журна-

листики, обучающие видеоблоги и др.).

Аналитический подход к созданию медиаобразовательных проектов обусловил их векторное разделение: проекты для школьников и студентов разных курсов и направлений обучения и проекты, направленные на медиаобразование педагогов. Объединение двух направлений состоялось в 2015 г. в рамках медиаполигона «Мультимедийный прорыв» (это выездная творческая лаборатория, организованная для школьных и городских молодежных медиастудий преподавателями кафедры журналистики НГПУ, студентами и магистрантами).

Первоначально в проекте участвовали только финалисты номинации «Пресс-центр года» городского конкурса детских и юношеских СМИ. В течение одного дня команды работали на разных площадках университета и создавали для вузовских медиа (сайта и аккаунтов в социальных сетях) подборку взаимосвязанных материалов (публикаций, фоторепортажей, радио- и видеосюжетов, лонгридов, интерактивной графики и др.).

В формате классического медиаполигона за каждой командой закреплялось не менее двух тьюторов, в роли которых выступали третьекурсники, так проходили выездные «практические занятия по теме “Методика обучения журналистике и медиаграмотности в юнкорском кружке или школе журналистики”», предусмотренные учебной программой по дисциплине “Детские и молодежные СМИ”» [8, с. 399]. Для педагогов (руководителей школьных пресс-центров и медиастудий) проводились специальные мастер-классы, практические занятия, деловые игры и квесты, связанные с изучением новых принципов медиапотребления, способов развития критического мышления, технологий работы с командами в процессе медиапроизводства.

В 2021 г. в результате ребрендинга концепции медиаполигона работа медиакоманд была перенесена на территорию про-

светительских центров, в число которых вошли крупные библиотеки Новосибирска: Государственная публичная научно-техническая библиотека СО РАН, Новосибирская областная юношеская библиотека (НОЮБ). На базе НОЮБ 1 декабря 2021 г. был организован библиополигон, в рамках которого для специалистов районных и городских библиотек проводился интенсив-практикум «Продвижение библиотек: И так тоже можно!».

В качестве ведущих мастер-классов и практикумов по работе с социальными сетями, созданию медиаобразовательных проектов и квестов с элементами дополненной реальности выступали выпускники и студенты магистратуры «Педагогическое образование. Медиаобразование». Освещал данное мероприятие медиацентр, сформированный из студентов-журналистов НГПУ и юнкоров школьных пресс-центров. В творческой лаборатории молодых корреспондентов создавались не только посты в разных жанрах, видеосюжеты, но и комиксы, экскурсии, снятые при помощи квадрокоптера и камеры GoPro.

Основными принципами функционирования медиаполигона являются субъектно-субъектное обучение, методы погружения и мозгового штурма, игровое проектирование, нетворкинг и коворкинг. В 2018 г. удачный опыт совместного обучения и медиаторчества школьников, студентов и педагогов стал базой для создания проекта «Медиасреда».

Для оценки качества медиаобразования, эффективности выбранных способов формирования медиаграмотности и медиакомпетентности использовался системный анализ и глубинное интервью, участниками которого стали 6 человек (студенты / выпускники, представители разных групп и типов обучающихся: бакалавры-журналисты и магистранты-педагоги, являющиеся руководителям школьных пресс-центров, молодежных медиастудий; студенты, создающие собственные обра-

зовательные медиапродукты на базе социальных сетей; магистранты, реализующие медиаобразовательные проекты в рамках предметной подготовки школьников, организации внеклассной работы).

Г. Б. Кошарная таким образом объясняет принцип работы метода глубинного интервью и характеризует область его функционирования: он «направлен на изучение реального бытия конкретных людей в конкретных обстоятельствах. Считается, что именно гибкая методика глубинного интервью позволяет добиться наиболее глубокого понимания причин тех поступков, которые совершали респонденты в конкретных обстоятельствах. При этом через анализ индивидуального исследуются макросоциальные группы» [11, с. 91].

Доминирование качественных, а не количественных методов исследования обусловлено стремлением практиков изучать различные характеристики образовательного пространства вуза [1], эффективность применяемых педагогических технологий [5], реализацию компетентного [13] и личностно ориентированного подходов [12], которые являются основой современного медиаобразования.

Наблюдения М. В. Рыбаковой, сделанные в 2014 г. и связанные с тем, что «глубинное интервью как метод проведения социологических исследований имеет не очень длительную историю, однако в последние годы становится весьма востребованным на рынке» [13, с. 63], сегодня являются трендом изучения результатов и перспектив развития сферы образования [2; 19].

Результаты исследования. Обсуждение. Согласно выводам, сделанным участниками глубинного интервью, проект «Медиасреда» позволяет сформировать у начинающих медиаспециалистов и педагогов, работающих в системе основного и дополнительного образования, базу трансмедийных компетенций, в том числе связанных с формулой «4К» (коммуника-

ция, критическое мышление, командная работа в реализации медиаобразовательных проектов, креативность): *«Я больше пяти лет вместе с юнкорами участвую в мастер-классах кафедры журналистики, пресс-турах и медиаполигоне. Каждый раз отмечаю удачный выбор тем и форматов, а ведь могли бы пустить что-то на повторе. Хотела бы отметить, что в последние три года организаторы выбирают для изучения вопросы, которые объединяют интересы практически всех: юнкоров, руководителей школьных медиацентров, педагогов-предметников (как использовать нейросети, создавать подкасты, работать с дополненной реальностью и другое)».*

Мультимедийный проект «Медиасреда» базируется на интегративном подходе, поиске точек пересечения в сфере медиаобразования разновозрастной целевой аудитории. При этом медиаобразовательные проекты, заложившие его основу, разрабатывались и реализовывались в рамках специализированного подхода (в качестве критериев выступали возраст и сфера интересов).

Для школьников и студентов проводились:

- серии мастер-классов (на первых этапах в качестве ведущих выступали преподаватели кафедры журналистики НГПУ, практикующие журналисты, специалисты в сфере рекламы и PR; затем была введена практика, когда студенты старших курсов и магистранты, выпускники делились накопленным опытом);

- экскурсии в редакции СМИ;

- пресс-туры и блог-туры в научные центры и крупные предприятия города;

- спецноминации в рамках городских конкурсов профессионального мастерства юнкоров (у школьников-победителей была возможность получить максимальные баллы на творческом конкурсе при поступлении в вуз; студенты, обучающиеся по направлению «Журналистика», выступали

в качестве экспертной группы и членов жюри, а также в такой форме сдавали одну из контрольных работ по дисциплине «Детские и молодежные СМИ»).

Медиаобразование педагогов основывалось на организации:

- мастер-классов по медиапроектированию (созданию молодежных пресс-центров, конвергентных редакций) и медиаобразованию;

- курсов повышения квалификации («Теория и практика работы школьных СМИ», «Мультимедийные и информационно-коммуникационные технологии в современном образовании» и др.);

- обмена медиаобразовательным опытом (раз в три месяца на базе одного из образовательных центров проводился городской семинар – педагоги методом погружения, в рамках деловых и имитационных игр, могли ознакомиться с применением новых технологий в сфере медиаобразования);

- консультирования в области написания научных работ в сфере журналистики и медиаобразования (преподаватели кафедры журналистики проводили для школьников и их педагогов вводные установочные занятия, во время которых можно было определиться с темой исследования, объектом изучения; в качестве тьюторов, помогающих это исследование проводить, выступали студенты старших курсов направления «Журналистика» и магистранты направления «Педагогическое образование. Медиаобразование»).

Как показала практика, в быстро трансформирующейся медиасреде и сфере обучения, для которых характерно доминирование принципов визуализации, геймификации и выстраивания индивидуального образовательного маршрута, аналитический подход становится менее эффективным и отчасти противоречащим принципам кооперации и коллаб-журналистики. В связи с этим был сделан акцент на практико-ориентированном обучении (метод проектирования), совместном медиат-

ворчестве и колернинге. Одним из первых уникальных проектов в этом направлении стал эксперимент по созданию конвергентных редакций на базе новосибирских школ или превращению классических молодежных СМИ в мультимедийные медиа.

Стартовал медиаобразовательный проект с подготовки практико-ориентированного магистерского исследования «Роль конвергентной редакции в реализации медиаобразования в школе (на примере пресс-центра Новосибирской классической гимназии № 17)», в рамках которого команда из инициативных преподавателей кафедры журналистики НГПУ, магистрантов, студентов-бакалавров, изучающих на четвертом курсе дисциплину «Конвергентная журналистика», и юнкоров в течение года разрабатывала и реализовывала стратегию формирования школьного медиахолдинга: *«Мой опыт обучения в магистратуре был очень эффективным, в первую очередь это связано с подходом к организации процесса. У нас было много практических дисциплин, когда зачеты и экзамены мы сдавали, защищая медиаобразовательные проекты. И это были не проекты в стол, не плоды нашей фантазии, а реальные кейсы, которые и сегодня существуют в медиапространстве вуза и города. Конечно, это мотивирует не только выложиться по максимуму, но и изучать дополнительную литературу, проводить экспертные интервью, чтобы собрать уникальный опыт и избежать ошибок».*

Удачный опыт коллаборации в процессе создания медиаобразовательных проектов позволил скорректировать программу специализированных курсов, направленных на формирование профессиональных компетенций, в учебном плане студентов-журналистов (дисциплины «Редакционный менеджмент и медиапроектирование», «Конвергентная журналистика») и магистрантов-медиапедагогов (дисциплины «Организация работы школьного, вузовского пресс-центра», «Принципы функ-

ционирования конвергентной школьной редакции»).

Учебные заведения и дома творчества г. Новосибирска, где уже функционирует медицентр или планируется его запуск, оформляют заявку о желании стать экспериментальной площадкой, прописывают техническое задание. Затем в рамках «ярмарки вакансий» формируется команда из студентов и магистрантов, которые будут участвовать в проекте и представлять получившиеся результаты в качестве формы итогового контроля: *«Очень сложно работать в таком режиме, когда твой страх или нежелание включиться может повлиять на результат всей команды. Особенно тяжело первокурсникам, когда им сразу доверяют вести крупные городские паблики. Зато это так стимулирует развиваться, обнаруживать и устранять пробелы в знаниях и умениях. Самые активные и ответственные студенты уже во время обучения получают приглашение на работу. Мне на третьем курсе пришлось выбирать сразу из нескольких вакансий. Никто не смотрит на твой возраст, оценивают твои self-компетенции».*

Уровень подготовки и экспертность магистрантов направления «Педагогическое образование. Медиаобразование» (в одной группе обучаются практикующие педагоги со стажем, руководители городских медиа и пресс-служб, журналисты) позволяют им выступать в роли методологов. В течение последних двух лет зачет по дисциплине «Разработка и реализация учебных программ по мультимедийной журналистике» представляет собой защиту командных проектов по разработке модулей программы, которые используют руководители школьных пресс-центров и медиапедагоги Новосибирска в своей практической деятельности.

Заключение. Таким образом, основными инструментами формирования медиаграмотности и медиакомпетентности студентов педагогических университетов

являются проектное обучение (участие в разработке и реализации концепции медиаобразовательных проектов – мастер-классов, медиаполигинов, уроков с использованием мультимедийных инструментов, медиаобразовательных программ модульного типа, различных вариантов медиапроектирования), колернинг и коллаборация, которые закреплены в программах учебных дисциплин (возможность проведения магистрантами и бакалаврами

практических и лабораторных занятий для коллег, защиты коллективных медиаобразовательных проектов в качестве зачетных и экзаменационных работ). Функционирование мультимедийных городских медиаобразовательных проектов позволяет формировать у студентов компетенции сразу в нескольких сферах современного медиаобразования (медийной, педагогической, профориентационной, научно-исследовательской).

Список источников

1. Бабаева А. В., Кузнецова Е. В., Шмелева Н. В., Шляхов М. Ю. Проблемы формирования гендерной компетентности в пространстве современного российского вуза // *Перспективы науки и образования*. – 2019. – № 5 (41). – С. 117–129.
2. Березин Д. Т. Применение активных и интерактивных методов обучения студентов: опыт ЯГПУ им. К. Д. Ушинского // *Социально-политические исследования*. – 2019. – № 4 (5). – С. 138–152.
3. Гендина Н. И., Косолапова Е. В. Медийно-информационная грамотность в структуре профессиональной подготовки педагогов, журналистов, библиотекарей // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. – 2019. – № 46. – С. 180–193.
4. Григорьева И. В. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор формирования медиакомпетентности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 25 с.
5. Дубовер Д. А. Развитие социальных компетенций у студентов технических специальностей средствами медиаобразовательной проектной деятельности [Электронный ресурс] // *Интернет-журнал «Мир науки»*. – 2018. – № 6, т. 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PDMN618.pdf> (дата обращения: 28.11.2021).
6. Евдокимова Е. В., Кислая Л. Н. Роль проектной деятельности в формировании профессиональных компетенций у студентов-магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (медиаобразование)» // *Сибирский педагогический журнал*. – 2021. – № 4. – С. 78–88.
7. Каменев Р. В., Крашенинников В. В., Троцкая А. И. Медиаобразование и профессиональная подготовка педагогов // *Вестник Нижневартского государственного университета*. – 2019. – № 1. – С. 65–71.
8. Катенева И. Г. Реализация университетских образовательных проектов на базе конкурсов журналистского мастерства для юнкоров (на примере творческой лаборатории «Медиаполигон») // *Информационное поле современной России: практики и эффекты* / под ред. Р. П. Баканова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2016. – С. 396–402.
9. Катенева И. Г. Формирование у юнкоров компетенций soft skills в рамках городских медиаобразовательных проектов (на примере проекта «Медиасреда» Новосибирского государственного педагогического университета) // *Медиа в современном мире. 60-е Петербургские чтения: в 2 т. Т. 1* / отв. ред. А. А. Малышев. – СПб.: Медиапапир, 2021. – С. 23–24.
10. Касьянова Е. В., Сафонов К. В. Методика развития медиакомпетенций студентов посредством медиаобразовательных проектов // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*. – 2020. – № 2 (52). – С. 46–57.
11. Кошарная Г. Б. Проблема валидности качественных методов в социологическом исследовании // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. – 2014. – № 3 (31). – С. 86–95.
12. Мурюкина Е. В. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов // *Медиаобразование*. – 2007. – № 2. – С. 111–115.

13. Рыбакова М. В. Реализация компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 61–66.

14. Симбирцева Н. А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 21–26.

15. Столбникова Е. А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования на материале рекламы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 25 с.

16. Фатеев В. Н. Медиаобразовательные технологии в профессиональном обучении менеджеров // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2010. – Т. 2, № 6. – С. 27–34.

17. Фатеева И. А. Новые технологические форматы медиаобразовательных проектов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 5 (360). – С. 40–46.

18. Федоров А. В. Словарь терминов по ме-

диаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.

19. Чуркина Н. И. Практики профессиональной деятельности научно-педагогического сообщества поколения научби-бумеров // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6, вып. 5. – С. 769–774.

20. Bonnes C., Leiser C., Schmidt Hertha B., Rott K., Hochholdinger S. The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. International journal of training and development. – 2020. – № 24 (1). – P. 74–88.

21. Kačinova V., Chalezquer C. Conceptualization of media competence as an "augmented competence" // Revista Latina de Comunicacion Social. – 2021. – № 80. – P. 21–38.

22. Ramirez-Garcia, A., Gonzalez-Fernandez, N. Competencia mediatica del profesorado y del alumnado de educacion obligatoria en Espana. Comunicar (Huelva, Spain). – 2016. – № 24 (49). – P. 49–58.

References

1. Babaeva, A. V., Kuznetsova, E. V., Shmeleva, N. V., Shlyakhov, M. Yu., 2019. Problems of formation of gender competence in the space of modern Russian University. Perspectives of Science and Education, no. 41 (5), pp. 117–129. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Berezin, D. T., 2019. Active and interactive methods, forms and means of training: on the example of K. D. Ushinsky YSPU. Social political studies, no. 4 (5), pp. 138–152. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Gendina, N. I., Kosolapova, E. V., 2019. Media and information literacy in the structure of vocational training for teachers, journalists, librarians. Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts, no. 46, pp. 180–194. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Grigorieva, I. V., 2014. The information and educational space of the university as a factor in the formation of the media competence of the future teacher. Cand. sci. (Pedagogical). Moscow, 25 p. (In Russ.)

5. Dubover, D. A., 2018. Development of social competencies by students of technical fields through media educational project work. World of Science. Pedagogy and psychology, no. 6 (6) [online]. Available at: <https://mir-nauki.com/>

PDF/33PDMN618.pdf (accessed 28.11.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

6. Evdokimova, E. V., Kislaya, L. N., 2021. The role of project activities in the formation of professional competencies of master students training in the direction "Pedagogical education (media education)". Siberian pedagogical journal, no. 4, pp. 78–88. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Kamenev, R. V., Krashennnikov, V. V., Trotskaya, A. I., 2019. Media education and professional training of teachers. Bulletin of Nizhnevartovsk State University, no. 1. pp. 65–71. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Kateneva, I. G., 2016. Implementation of university educational projects on the basis of competitions of journalistic skills for juniors (on the example of the creative laboratory "Mediapolygon"). Information field of modern Russia: practices and effects. Kazan: Publishing House of Kazan University, pp. 396–402. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Kateneva, I. G., 2021. Formation of soft skills competencies among young journalists in urban media education projects (on the example of the project "Media Environment" of Novosibirsk state pedagogical university). Media in the modern world. 60th St. Petersburg Readings, vol. 1. St. Petersburg: Mediapapir Publ., pp. 23–24.

(In Russ.)

10. Kasyanova, E. V., Safonov, K. V., 2020. Methods of development of students' media competencies through media educational projects. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, no. 2 (52), pp. 46–57. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Kosharnaya, G. B., 2014. Problem of validity of quality methods in sociological research. University proceedings. Volga region. Social sciences, no. 3 (31), pp. 86–95. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Muryukina, E. V., 2007. Media-educational classes with students of a pedagogical university in the context of personality-oriented approaches. Media education, no. 2, pp. 111–115. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Rybakova, M. V., 2014. Realization of competence-based approach in the course of selection of the pedagogical personnel of educational institutions. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, no. 1, pp. 61–66. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Simbirtseva, N. A., 2018. Media pedagogy as a priority direction of modern education. Pedagogical education in Russia, no. 5, pp. 21–26. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Stolbnikova, E. A., 2005. Development of critical thinking of pedagogical university students in the process of media education based on advertising. Cand. Sci. (Pedagogical). Rostov-on-Don, 25 p. (In Russ.)
16. Fateev, V. N., 2010. Media educational technologies in professional training of managers. Sign: problem field of media education, vol. 2, no. 6, pp. 27–34. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Fateeva, I. A., 2015. New technological formats of media education projects. Bulletin of the Chelyabinsk State University, no. 5 (360), pp. 40–46. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Fedorov, A. V., 2014. Media Education Dictionary: Media Education, Media Literacy, Media Studies, Media Competence. Moscow: ICO "Information for All", 64 p. (In Russ.)
19. Churkina, N. I., 2021. Professional activity practices of the scientific and teaching community of the Baby boomer generation. Pedagogy. Theory & Practice, vol. 6, iss. 5, pp. 769–774. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt Hertha, B. Rott, K., Hochholdinger, S., 2020. The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. International journal of training and development, no. 24 (1), pp. 74–88. (In Eng.)
21. Kačínova, V., Chalezquer, C., 2021. Conceptualization of media competence as an "augmented competence". Revista Latina de Comunicación Social, no. 80, pp. 21–38. (In Eng.)
22. Ramirez-Garcia, A., Gonzalez-Fernandez, N., 2016. Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. Comunicar (Huelva, Spain), no. 24 (49), pp. 49–58 (In Spain.)

Информация об авторе

И. Г. Катенева, кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, Новосибирский государственный педагогический университет, irina-kateneva@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8087-890X, Новосибирск

Information about the author

Irina G. Kateneva, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department of Journalism, Novosibirsk State Pedagogical University, irina-kateneva@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8087-890X, Novosibirsk

Поступила в редакцию 11.11.2021

Принята редакцией 18.12.2021

Submitted 11.11.2021

Accepted by the editors 18.12.21

К столетию Викторины Евгеньевны Левушкиной

2 января 2022 года исполнилось 100 лет со дня рождения кандидата географических наук, доцента Викторины Евгеньевны Левушкиной.

Левушкина! Несколько поколений студентов-географов знают, что скрывается за этим именем. В первую очередь, Левушкина – это отточенные, до запятой, лекции по физической географии Советского Союза. В них замечательно объединены высокая для того времени научность, полнота охвата учебного материала, баланс между теоретическим материалом и сопроводительными иллюстрациями, доступность для студентов. Спустя 45 лет читаешь тексты этих лекций – мастер работал.

Левушкина – это подготовка студентами контурных карт. Например, будь любезен, тектоническую карту территории Советского Союза выполни так, как она представлена в Атласе СССР; да не забудь, что северная половина Восточного Саяна характеризуется докембрийским возрастом складчатых сооружений, а южная – каледонским. На этой же карте методом наложения покажи типы структурного рельефа; и чтобы щитам древних платформ соответствовали цокольные равнины, плато и плоскогорья, а не структурно-денудационные. Здесь же общепринятыми условными знаками отметь основные орографические элементы в пределах территории Союза (числом порядка трехсот). Особое внимание обрати на размещение основных хребтов горных систем (количество которых в пределах великого СССР с трудом поддается подсчету). Аналогичным методом подготовь карту четвертичных отложений и связанных с ними типов скульптурного рельефа; карты по зимней и летней циркуляции воздушных масс, по простран-

ственному распределению основных метеоэлементов, по стоку, режиму и питанию рек, по почвенно-растительному покрову территории Советского Союза. И каждая твоя карта подвергается строгой проверке и очень вероятной последующей переделке или доделке.

Левушкина – это и индивидуальный опрос студентов у настенной физической карты СССР. Покажи на ней, например, тринадцать левых притоков Волги первого порядка в направлении от верхнего течения к нижнему и объясни различия в особенностях их питания и водного режима; или, допустим, двенадцать хребтов Западного Тянь-Шаня. Какая мелочь! Они до сих пор в голове сидят – от Тверцы до Большого Иргиза, от Каратау до Кокшаалтау; и названия семи хребтов Большого Кавказа никогда не смешаются в голове с семью хребтами Западного Памира. А вот попробуй у настенной физической карты изложить концепцию четвертичных покровных оледенений с показом центров развития ледников, южных границ окского, московского, днепровского и валдайского оледенений, областей ледниковой экзарации и аккумуляции и районов распространения флювиогляциальных отложений. А еще лучше – представь особенности зимней циркуляции воздушных масс с причинами формирования центров действия атмосферы, положением климатологических фронтов, основных траекторий передвижения циклонов и антициклонов, наиболее выраженных направлений воздушных потоков, возникающих по их перифериям, и последствий всего этого для зимней погоды на необъятных просторах Союза. Не хватает сил разобраться? Учи лекции. И учили как поэмы отечественных классиков, и исполняя

ли номера в аудитории, и часто – на «бис!» с недельными антрактами. История сохранила сведения о героях, сдававших тему «Циркуляционный фактор формирования климата СССР» по 13–15 раз.

В общем, студенты очного и заочного отделений факультета твердо знали – «Левушкину сдашь – институт окончишь».

Биография же столь яркого, запоминающегося преподавателя совсем не изобиловала эффектными деталями. Родилась Викторина Евгеньевна в существующей по сей день д. Дерюгино Дмитриевского района Курской области. В 1930 г. семья переехала в совхоз им. Тимирязева Вышневолоцкого района бывшей Калининской области в связи с переводом отца семейства. Там же юная Викторина пошла в Краснослонскую начальную школу. В 1934 г. из-за болезни отца семья перебралась в д. Залучье Удомельского района той же Калининской области. В 1940 г. Викторина окончила Удомельскую среднюю школу и поступила на Географический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. Университет окончила с отличием в 1945 г. В 1946 г. ее зачислили в аспирантуру МГПИ им. В. И. Ленина. 17 августа 1950 г. В. Е. Левушкина приступила к исполнению обязанностей старшего преподавателя кафедры географии Новоси-

бирского государственного педагогического института. В том же году она защитила кандидатскую диссертацию «Опыт анализа климата Москвы по методу характерных лет». В 1951 г. ей присвоена ученая степень кандидата географических наук, в 1961 г. – ученое звание доцента. В НГПИ Викторина Евгеньевна совмещала преподавательскую деятельность с работой на должности декана факультета (с 1961 по 1964 гг. и с 1969 по 1974 гг.), проректора по учебной работе (в 1974–1976 гг.); выполняла обязанности члена политбюро КПСС естественно-географического факультета и председателя жилищно-бытовой комиссии.

Совместно с Х. А. Теверовской В. Е. Левушкина подготовила учебное пособие для учителей «География Новосибирской области», выдержавшее несколько переизданий.

Викторина Евгеньевна награждена медалью «За доблестный труд» и орденом «Знак Почета».

В 1983 г. Викторина Евгеньевна ушла на заслуженный отдых, отдав работе в НГПИ 32,5 года. Настоящий труженик, высококвалифицированный преподаватель, требовательный к себе и к людям человек – такой остается Викторина Евгеньевна в памяти коллег и многочисленных учеников.

Кравцов Юрий Васильевич

Доктор биологических наук, профессор кафедры географии, регионоведения и туризма, Новосибирский государственный педагогический университет, kravtsov60@mail.ru
ORCID 0000-0002-0462-9194, Новосибирск

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений *(Пример 6)*.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, выделяя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw *(Пример 1)*.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). 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*).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (*Пример 7*).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За 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. Виллюйская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Пример 1. Оформление статьи

Научная статья
УДК 378+37.0
DOI

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ???

Scientific article

Название статьи на английском языке

Irina G. Ivanova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ???

Текст статьи.

Список источников

.....

References

.....

Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8087-890X, Новосибирск

Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8087-890X, Novosibirsk

Поступила в редакцию 11.11.2021

Submitted 11.11.2021

Принята редакцией 18.12.2021

Accepted by the editors 18.12.21

© Ф. И. О. автора, 2022

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 порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
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: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtk.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 12.12.2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

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>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

²Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2022

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,4. Уч.-изд. л. 15,0.

Дата выхода в свет: 05.03.2022 г. Тираж 600 экз. Заказ № 13.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28