

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

2/2022

**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 международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

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



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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Первозкина, доктор психологических наук, доцент, Новосибирск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
E. A. 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. Agaveĭyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Kaeppler Chrictoph, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)
A. N. Kosherbayeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Almaty (Kazakhstan)
A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал «Сибирский педагогический журнал /
Siberian Pedagogical Journal»

зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.

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

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

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», 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: FSBEE HE
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory
“Ural-Press” – 40633

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

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

ISSN 1813-4718

© FSBEE 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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Ивонина О. И.** Использование категории «социокультурная идентичность России» в преподавании гуманитарных дисциплин студентам педагогических вузов 7
- Чапля Т. В.** Социокультурная динамика формирования идентичности 18

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Александрова Е. А.** Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде 30
- Ачкасова Н. Н.** Использование видеоматериалов для интенсификации процесса обучения студентов иностранному профессиональному языку 44
- Босов А. В., Мартюшова Я. Г., Наумов А. В.** Выбор направлений оценивания качества электронных средств обучения для организации учебного процесса вуза 54
- Быструшкин С. К., Ковалевская В. К., Селиверстова И. Г., Хлыстова В. Г., Биктагиров А. Г., Хорошок Т. А.** Влияние личностных качеств обучающихся на эффективность освоения профессиональных навыков рисования.. 64

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Морозова О. П.** Профессиональная подготовка будущего учителя в условиях современного классического университетского образования 73
- Александрова Н. А., Гаврилова Е. А.** Предпосылки формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды 86
- Михайлов С. А.** Педагогическая модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя..... 98
- Селиванова Е. А.** Потенциал сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями 108

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

- Ivonina O. I.** Using the «Sociocultural Identity of Russia» Category in Teaching Humanities to Pedagogical Universities Students 7
- Chaplya T. V.** Sociocultural Dynamics of Identit 18

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Aleksandrova E. A.** Formats of Pedagogical Support of Teachers in the Digital Educational Environment 30
- Achkasova N. N.** Video Media Enhancing Professional Language Learning in Tertiary Education 44
- Bosov A. V., Martyushova Y. G., Naumov A. V.** Directions Selection for Assessing the Quality of Electronic Learning Tools for the Organization of the Educational Process of the Higher Educational Process 54
- Bystrushkin S. K., Kovalevskaya V. K., Seliverstova I. G., Khlystova V. G., Biktagirov A. G., Horosok T. A.** Influence of Personal Qualities of Students on the Efficiency of Developing Professional Drawing Skills 64

PROFESSIONAL TRAINING

- Morozova O. P.** Training of the Future Teacher in the Conditions of Modern Classical University Education 73
- Alexandrova N. A., Gavrilova E. A.** Prerequisites for the Formation of the Readiness of Future Teachers to Work in an Inclusive Educational Environment 86
- Mikhailov S. A.** A Future Coach-Teacher's Pedagogical Model of Economic and Legal Responsibility Formation 98
- Selivanova E. A.** The Potential of Professional Networks in the Formation of Teachers' Readiness to Exchange Knowledge 108

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Петрищев В. И., Грасс Т. П., Крашенинникова А. Е. Организация процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии 119

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Терегулов Ф. Ш. Интеллект и сознание человека 130

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Развивающее оценивание качества дошкольного образования: актуальные тенденции 141

Организация коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья... 144

COMPARATIVE PEDAGOGY

Petrishchev V. I., Grass T. P., Krashennnikova A. E. Organization of the Process of Professional Socialization of the Younger Generations in Canada and New Zealand 119

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Teregulov F. Sh. Human Intelligence and Consciousness 130

SCIENTIFIC LIFE

Developing Assessment of the Quality of Preschool Education: Current Trends 141

Organization of Correctional Care for Children with Disabilities 144

Научная статья

УДК 372.893+930.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2202.01

Использование категории «социокультурная идентичность России» в преподавании гуманитарных дисциплин студентам педагогических вузов

Ивонина Ольга Ивановна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема использования категории социокультурной идентичности России в процессе преподавания гуманитарных дисциплин студентам, обучающимся в педагогических университетах. Цель статьи – презентация эффективности использования этой категории для формирования социальных, педагогических и профессиональных компетенций студентов-бакалавров, магистрантов и аспирантов. Прослеживая отражение данной категории в работах русских мыслителей, сфокусированных на проблематике цивилизационной идентичности, исторических путей и судеб России, педагог способствует реализации воспитательного потенциала отечественной гуманитарии, способствующей утверждению традиционных ценностей в национальном самосознании российской молодежи.

Методология. Интерактивный диалог с участниками образовательного процесса (лекций, лабораторных занятий, спецкурсов, спецсеминаров и вебинаров, презентаций НИР) позволил определить степень освоения учащимися методов сравнительной и ретроспективной историографии, функционального и цивилизационного подходов, свойственных исследованиям в предметной области интеллектуальной истории, а также методологии и философии истории.

В заключении делается вывод о том, что использование категории социокультурной идентичности России как междисциплинарной по своему дискурсивному статусу позволяет формировать у студентов педагогических университетов компетенции сразу в нескольких сферах современного исторического образования (профессиональной, просветительской, педагогической, научно-исследовательской).

Ключевые слова: социокультурная идентичность России, интеллектуальная история, мультикультурализм, традиционные ценности

Для цитирования: Ивонина О. И. Использование категории «социокультурная идентичность России» в преподавании гуманитарных дисциплин студентам педагогических вузов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 7–17. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.01>

Scientific article

Using the “Sociocultural Identity of Russia” Category in Teaching Humanities to Pedagogical Universities Students

Olga I. Ivonina¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Problem and Aim. The article actualizes the problem of using the category of Russia’s socio-cultural identity in the process of teaching humanitarian disciplines to students study-

ing at pedagogical universities. The purpose of the article is to present the effectiveness of using this category for the formation of social, pedagogical and professional competencies of bachelor, master and postgraduate students. Tracing the reflection of this category in the works of Russian thinkers, focused on the issues of civilizational identity, historical paths and destinies of Russia, the teacher contributes to the realization the educational potential of the domestic humanities, which contributes to the establishment traditional values in the Russian youth national self-consciousness.

Methodology. An interactive dialogue with participants in the educational process (lectures, laboratory classes, special courses, special seminars and webinars, research presentations) made it possible to determine the degree to which students master the methods of comparative and retrospective historiography, functional and civilizational approaches inherent in research in the subject area of intellectual history, as well as methodology and philosophy of history.

In conclusion, it is concluded that the use of the category of socio-cultural identity of Russia as an interdisciplinary one in its discursive status allows students of pedagogical universities to form competencies in several areas of modern historical education (professional, educational, pedagogical, research) at once.

Keywords: russian identity, intellectual History, multiculturalism, traditional values

For citation: Ivonina, O. I., 2022. Using the “Sociocultural Identity of Russia” Category in Teaching Humanities to Pedagogical Universities Students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 7–17. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.01>

Введение. Постановка проблемы. Переживаемый российским обществом процесс перехода к построению институтов гражданского общества и правового государства в условиях глобализации обострил давние споры о социокультурной идентичности России и русских. Актуальной задачей отечественной гуманитарии сегодня становится воспитание личности, свободно ориентирующейся в пространстве и времени мировой цивилизации, и в то же время сознающей преемственность с историческим опытом и традициями своей страны.

Целью статьи является презентация эффективности использования категории «социокультурная идентичность России» для формирования социальных, педагогических и профессиональных компетенций студентов-бакалавров, магистрантов и аспирантов.

Обзор научной литературы по проблеме. Несмотря на обилие публикаций отечественных и зарубежных авторов, посвященных идейным спорам между представителями «русского европеизма» (в прошлом именуемых западниками) и традиционализма (в прошлом именуемых славянофилами) о путях развития России,

проблематика социокультурной идентичности являлась маргинальной для историков, социологов, политологов, культурологов и философов. Внедрение в лексикон отечественных гуманитариев понятия «идентичность» усилиями зарубежных исследователей в лице Э. Эриксона, Ш. Айзештадта и других [19; 22] придало этой категории междисциплинарный характер, позволяющий использовать ее в работе со студентами разных уровней и профилей обучения. Собственные исследования автора, посвященные проблематике цивилизационной и социокультурной идентичности России [6–8], а также работы зарубежных исследователей [20; 21; 23–25] подтверждают эффективность использования данной категории в научной и учебной деятельности студентов педагогических вузов.

Поскольку в практике Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) с 2014 г. реализуется интегративный подход к формированию компетенций будущих педагогов, автор счел возможным использовать свой опыт преподавания истории на гуманитарных факультетах (ИИГСО, ИИ, ИФМИП, ФП) на основе интерпретации учащимися кате-

гории социокультурной идентичности России как междисциплинарной.

Методология и методы исследования. Интерактивный диалог с участниками образовательного процесса в ходе лекций, лабораторных занятий, спецкурсов, спецсеминаров и вебинаров, презентаций НИР позволил определить степень освоения учащимися методов сравнительной и ретроспективной историографии, функционального и цивилизационного подходов, свойственных исследованиям в предметной области интеллектуальной истории, а также методологии и философии истории.

Результаты исследования. Обсуждение. Сознание идентичности, необходимое для поддержания устойчивого развития любого социума, предполагает, во-первых, переживание его отдельности, обособленности от других сообществ, с которыми он сравнивает себя в пространстве и времени мировой истории; и во-вторых, представление об уникальности внутренней природы социального организма, его культуры. В идеальном случае культура совпадает с географией и временем развития социального организма: единая и единственная, внутренне цельная аксиологическая система определяет этнический и политический ландшафт социума.

Спецификой поиска российской идентичности в XIX – начале XX в. было одновременное осознание русскими своей отдельности – «особого пути» России и отсутствия четкого сознания своей цивилизационной и культурной принадлежности, невозможности дать ответ на вопрос «Кто мы?». Отметим, что именно он ранее других слагаемых круга «вечных вопросов» («Кто виноват?», «Что делать?», «Куда идем?») стал причиной «ледокола русской мысли», ее стремления преодолеть собственный провинциализм на пути к диалогу культур и цивилизаций.

Проблематика цивилизационной идентичности, исторической судьбы и всемирного призвания России предполагала

осознание уникальности страны как в пространстве мировой истории (относительно других народов), так и в координатах исторического времени (прошлого, настоящего, будущего). Первоначальная постановка проблемы историко-культурной идентичности России была сформулирована представителями русской исторической мысли XIX в. в рамках компаративистской парадигмы.

Исторически и генетически Россия оформилась не в этнократию – национальное государство западного типа, а в многонациональную и поликонфессиональную империю. Имперский универсализм России исключал как этнический, так и религиозный варианты идентификации общественного организма.

Начавшийся с XVIII в. – «нового века русской истории» – процесс секуляризации и модернизации российского социума в XIX в. превратил Россию в особое поликультурное образование, в котором культурные фронтиры не совпадали с этническими границами. Мультикультурализм стал свойством как общества в целом, так и его главной движущей силы – русского этноса.

Ведущие мыслители как либерального, так и традиционалистского толка отмечали культурный раскол именно русского этнического пространства на традиционный аграрно-патриархальный сектор и европеизированный урбанистический анклав; живущие по старинке неграмотные или малограмотные массы народа и устремленную в будущее образованную элиту. Об этом писали и славянофилы (от А. С. Хомякова и И. В. Киреевского до Ф. М. Достоевского и М. О. Гершензона) и их противники (К. Д. Кавелин, С. М. Соловьев, Б. Н. Чичерин) (см. [4; 5; 8]).

Культурный раскол этнического ядра России исключал осознание ее идентичности, обесценивая любой временной интервал ее существования – как прошлое, так и настоящее. Расколотый этнос не смог

обрести своей идентичности в прошлом, поскольку прошлое было предано забвению и отвергнуто этносом во имя настоящего. Тем самым, историческая память, воплощенная в «заветах отцов», «преданьях старины глубокой», утратила статус подлинности для модернизирующейся части социума. Девальвация прошлого и сознательный разрыв с традицией для пусть и малой части этноса в лице прогрессивно мыслящего сословия стали важным фактором формирования исторического релятивизма, скептически относящегося к урокам неведомого, непознаваемого прошлого. Отличительной чертой осознания русскими своей идентичности стала, с одной стороны, историзация национальной культуры, а с другой – модернизация истории: ее дробление на последовательность аксиологических систем в зависимости от актуальности исторического наследия для современного общества.

Связь культурной гетерогенности России с кризисом ее идентичности ясно осознал уже П. Я. Чаадаев, заявивший о том, что Россия не принадлежит ни Востоку, ни Западу, ни прошлому, ни будущему, существуя вне времени и пространства мировой истории. По мнению Чаадаева, идентичность России отсутствует ввиду аморфности ее этнокультурной индивидуальности. Вместе с тем автор фиксировал характерные черты российского социума, используя жестко отрицательные их определения: «мы не принадлежим ни к одному из великих семейств человечества, ни к Западу, ни к Востоку, не имеем преданий ни того, ни другого... Одинокое в мире, мы ничего ему не дали, ничего не взяли у него» [18, с. 24–25].

Причины того, что русские не принадлежат ни Востоку, ни Западу, не имеют ни прошлого, ни будущего, Чаадаев усматривал в изоляционизме византийского варианта религиозности, воспринятого Россией вместе с политическими атрибутами Константинопольской империи. Православие

определило особый тип ментальности и характер исторической эволюции русских. Религиозный запрет на все формы излишеств ограничил русских и в стремлении к материальным формам богатства, и в проявлении творческой инициативы, сформировав в итоге особый психологический тип человека, которому свойственны догматизм, жертвенность, политический сервильизм, моральный аскетизм.

Напряженность религиозной жизни и духовных поисков русских зачастую обесценивала значение их повседневного опыта, девальвируя ценность настоящего. Такая своеобразная философия времени придавала национальному сознанию характер утопии – ретроспективной, если поиск идеалов устремлялся в прошлое, либо перспективной, если русская мысль прорывалась в будущее, отрываясь от проблем невыносимой реальности [7, р. 173–174].

С другой стороны, самодовольная убежденность православных в обладании абсолютной истиной обрекала русских на глубинный консерватизм, препятствующий как восприятию западных ценностей материального успеха, справедливости и права, так и восточных идеалов дисциплины и долга.

Бескомпромиссная критика исторического прошлого России сочеталась у Чаадаева с мессианскими ожиданиями ее способности включиться в общеевропейский порядок, усвоить уроки западной цивилизации и даже пойти дальше своих европейских учителей в разрешении социальных проблем человечества [18, с. 380].

Потенциальный характер русской историко-культурной идентичности, подмеченный Чаадаевым, позволял России актуализировать в будущем как восточные, так и западные компоненты своего исторического бытия. Эта идея предопределила появление двух полярных течений в русском историческом сознании – западников («русских европейцев») и славянофилов (традиционалистов), предлагавших разные,

но одинаково утопичные и умозрительные варианты ответов на вопросы о своеобразии исторического пути России, ее самоопределения относительно других народов и культур [14, с. 253].

Важным результатом растянувшегося на целый век спора западников и славянофилов стало постепенное осознание гетерогенности русской культуры. Постоянное противоборство западных и восточных компонентов социокультурной идентичности России затрудняло формирование той «золотой середины», которая могла бы стать нормативной основой прогрессивного развития российских политических институтов и социально-экономических структур. Кроме того, антагонизм восточного и западного «начал» российской цивилизации существенно замедлял динамику ее развития, предопределяя трагический циклизм русской истории.

Вслед за А. И. Герценом мыслители русского религиозного Ренессанса считали свойственной русскому сознанию философию времени – ахронию – характерным признаком русской ментальности. В исторических нарративах русских мыслителей за эсхатологическими концептами преобразования мира и человека (на путях Революции, Царства Божия, интернационального братства народов и иных преобразений подлинного «лица России») скрывалось стремление к бегству от неприглядной действительности и темного прошлого. Однако за мессианскими проектами спасения человечества скрывалось отсутствие у русских развитого национального самосознания (по крайней мере, в его прагматической форме – в виде осознания национального интереса) [20, р. 316].

Усилиями мыслителей XIX в. в русском сознании была сформирована идеологема «догоняющей модернизации». Идентичность социума увязывалась ею с достижением социокультурной гомогенности страны, следовательно, России суждено было пройти путь западноевропейской эволю-

ции в возможно более сжатые сроки. Такое ускорение считалось главным условием вхождения страны в сообщество цивилизованных народов, разделяющих общие ценности прогресса. Идея догоняющей модернизации была существенным мировоззренческим компонентом идеологии русских «западников». В сфере исторической компаративистики она приобрела статус эталонной, перспективной концепции. Ее существо сводилось к набору следующих тезисов:

1. Россия – страна *потенциально европейская*, но в силу неблагоприятных исторических обстоятельств и давлению враждебного окружения, она вынуждена была изменять не только темпы, но часто и вектор своей эволюции.

2. Естественной защитой от внешних вызовов (неважно, какой природы – социально-экономической, политической или культурной) могло быть только *обращение к традиции как способу выживания социума*.

3. Реванш традиционализма объяснял *вынужденный характер регрессивных изменений* в развитии русского социума (насильственная ориентализация; закрепощение населения со стороны деспотической власти; формирование структур мобилизационной экономики, обеспечивающей устойчивость социума в условиях постоянства внешних угроз и рисков) [11, с. 53–54; 12, с. 31–32].

4. Сущностные (подлинные) черты России проявятся лишь тогда, когда она достигнет уровня развития передовых западных народов. При этом, как правило, *какой-то один социальный организм* (постреволюционная Франция, Британская империя, свободные Соединенные Штаты Америки) рассматривался «западниками» *в качестве образца для подражания*, определяя направленность модернизационных усилий России [4].

Для «западников» будущая культурная гомогенность России отождествлялась с распространением в массовом сознании

таких ценностей, как достижение наивысшей производительности, создание системы рационального управления; воспитание социальной и гражданской ответственности; обеспечение правопорядка на основе верховенства закона, гарантий соблюдения прав и свобод человека. Надежды П. Б. Струве на превращение России из отсталой феодальной в процветающую прогрессивно развивающуюся страну основывались на понимании им тесной взаимосвязи социокультурной идентичности России с идеалом национального государства. Отстаивая проект «Великой России», автор противопоставлял его традиционному имперскому универсализму. Отечественный «западник» стремился к синтезу либерализма и национализма, к соединению правового порядка с политическими привилегиями государствообразующего этноса. По его мнению, Россия должна стать этнократией, классическим национальным государством, а классическая русская культура должна ассимилировать все культурные достижения Запада [13, с. 288].

Другое течение русской общественной мысли – христианская историософия – предложило совершенно иные пути поиска социокультурной идентичности России, став жестким критиком проекта догоняющей модернизации как эталонной концепции «русских европейцев».

Для идентификации России религиозные мыслители использовали абсолютные и универсальные критерии (истины, добра, свободы, социального единства и справедливости), сформированные христианством, а не эмпирические образцы развитых сообществ, достигших уровня массового индустриального производства и парламентской демократии [5, с. 136].

Мировоззренческим основанием русской социокультурной идентичности традиционалисты считали православие как наиболее точную историческую транскрипцию Вселенской Церкви, воплотившую в себе образ духовной целостности

человека, гармонии личности и общества, свободы и полноты бытия. Идеальный образ православия, концентрированным выражением которого стала категория «соборности», превратился в универсальное средство оценки Запада и его религиозных типов – католичества и протестантизма. Неизменный дуализм и конфликтный характер развития Запада объяснялись изначально присущим западному христианству противоречием между разумом и верой, свободой и единством. Этим объяснялась историко-культурная идентичность Запада, отличительными чертами которой считался индивидуализм, резкая социальная дифференциация, культ права и принудительной организации жизни и рационализм мышления [15, с. 129].

России как хранительнице божественного завета во всей его чистоте и цельности суждено было, по мнению представителей христианского историзма, прервать прежний ход мировой истории как манифестации искаженного понимания христианства, восстановив всемирное братство народов на началах свободы и справедливости. Мессианский подвиг России объяснялся высотой и цельностью ее духа, не искаженного грехом национализма – духовной основы исторического развития Запада. Все христианские мыслители считали русскую душу «христианскою по природе». Проявления такого идеального типа религиозности русские мыслители видели в толерантности и миролюбии русских; в напряженном тоне духовных исканий народа, не принимавшего секулярного мировоззрения с его культом индивидуализма и материального успеха; в национальном характере русских, готовых к самопожертвованию и даже национальному самоотречению ради торжества всеобщей справедливости [8, с. 94–95].

Однако такое понимание традиционалистами христианских «начал» русской идентичности следует считать скорее нормативной идеальной конструкцией,

нежели реальной характеристикой отечественной истории и культуры. Напротив, П. Я. Чаадаев и Л. П. Карсавин указывали на нереализованный потенциал социокультурной идентичности страны, А. С. Хомяков, С. М. Соловьев, Н. А. Данилевский, Вл. С. Соловьев настаивали на том, что христианские начала русской жизни всегда искаженно и неполно проявлялись в реальной истории.

Так, в эпоху Киевской Руси сформировалось противоречие между идеалом общественной правды и исторической повседневностью; эгалитаризмом славянского быта и княжеской дружиной, воплотившей в себе дух силы и неравенства; между идеалом соборного единства и политической раздробленностью страны [16, с. 157].

В период Московского царства произошла самая глубокая деформация высокого «начала» русской жизни, определившая характер всей последующей истории России вплоть до реформ Петра. Противоречие между национальным и вселенским проявилось в ксенофобии и культурном изоляционизме московских царей. Русь политически и церковно противопоставилась Западу, неоправданно рассматривая себя хранительницей вселенской истины христианства. Усилилось противоречие между государством и «земщиной», государством и личностью. Сепаратизм земель был преодолен огромной ценой разрушения самодержавия основ земского самоуправления, личных и корпоративных свобод.

Главное содержание петровской и послепетровской эпох русской истории славянофилы видели в широком мировоззренческом и военно-техническом заимствовании у Запады. Этот процесс считался необходимым, целесообразным и политически эффективным, но разрушительным для российского социума и его идентичности. В политическом плане петровские преобразования создавали благоприятные внешние и внутривполитические условия развития России. Создание могуществен-

ной империи, оградившей народ от чужеземного давления и тем обеспечившей возможность его самостоятельного развития, представлялось необходимым фундаментом общества, в котором реализуется единство людей в свободе. Петр I и его преемники (несмотря на отрицательные личные качества) смягчали противохристианскую жестокость Московского царства, внося элементы гуманности и милосердия в законодательство, политический быт и нравы России [17, с. 431].

Интеллектуальная европеизация, расширившая горизонт русского сознания и дисциплинировавшая мышление русских, оценивалась русскими религиозными авторами очень высоко. С другой стороны, западная наука, механически пересаженная на русскую почву, оказалась фактором аристократизации русского общества, расколотившего на господствующую европеизированную элиту и подвластную ей традиционную «почву». Трагедия культурного раскола страны состояла в том, что деление общества на просвещенные «верхи» и почвенный «низ» совпадало с разделением отечественного сознания на «науку» и «веру». Современная наука оказалась лишеной источника творчества, корнящегося в иррациональных пластах массового сознания, а низы общества, представляющие стихийное, иррациональное мировоззрение народа и его непосредственную жизнь, оказались законсервированными в своем вынужденном антиинтеллектуализме [4, с. 80–81].

Концепция «третьей силы» Вл. С. Соловьева стала новой вариацией русского мессианизма – идеи о спасительной миссии России по отношению ко всем христианским народам. России, по замыслу мыслителя, суждено примирить христианский Восток с христианским Западом, создав на почве православия основу для органического синтеза достижений двух цивилизаций, универсальную «вселенскую культуру» [9, с. 30].

Однако реальность русской истории демонстрировала, по его мнению, устойчивую тенденцию ориентализации страны, причиной которой автор считал влияние византийского православия. Односторонне созерцательное, оно оставляло общество во власти жестокой государственности, которое лишь инструментально использовало христианские ценности и символы. Финальным результатом византийского влияния стал «религиозный национализм» русских, выразившийся в идее «Святой Руси» как «Третьего Рима» – воинственного государства как единственного защитника подлинно христианской веры от еретического Запада и басурманского Востока, мобилизующего для этой борьбы силы народа методами восточной деспотии [9, с. 415–417]. Нормализацию русского исторического процесса и интеграцию России в мир христианских народов Вл. С. Соловьев связывал с отказом православной церкви от роли государственной религии, с признанием русским государством ценностей человеческой свободы и гуманистической культуры [9, с. 249–250].

Показательно, что любые коллективные попытки определить русскую идентичность усилиями массового сознания, всегда обусловленные текущими обстоятельствами и конъюнктурными соображениями, представлялись Вл. С. Соловьеву заведомо ошибочными. О несовпадении вечной, метафизической идентичности России с размышлениями этноса о собственном призвании он писал следующее: «идея нации есть не то, что она думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности» [10, с. 220–221].

Подобно большинству отечественных религиозных авторов, писавших о «русской идее» – творческом мессианском задании России, – Н. А. Бердяев традиционно усматривал его в объединении Востока и Запада, создании единой гуманистической культуры. Вместе с тем русская история оценивалась Н. А. Бердяевым в контексте постоян-

ного конфликта «русской идеи» и «русской души». Русская душа как эротическая конституция отечественной ментальности, определяет максимализм русских, их стремление к предельным целям, нежелание и неумение упорядочить сферу своего повседневного существования [3, с. 56–57]. «Русская душа», освобожденная в XX в. от символики «Третьего Рима» и подвергшаяся секуляризации вследствие политической дискредитации церкви, истолковала смысл «русской идеи» превратно, как идеал земного рая, т. е. атеистического коммунизма [1, с. 224].

Созданный Октябрем 1917 г. политический режим встал в оппозицию к «русской душе», изменив в ходе индустриализации антропологический тип русского человека, создав основу буржуазного отношения к жизни, чего, по мнению Н. А. Бердяева, не знала Россия Московского царства и Империи. В целом, полагал автор, большевистская революция сохранила дилемму «Восток – Запад» в русской истории, где политическая организация общества была фактором ориентализации, поскольку строилась как автократия [2, с. 116].

Апология Великой Русской революции сопровождалась указанием автора на преемственность русского исторического пути: СССР бессознательно принял духовную эстафету «Святой Руси», пытаясь реализовать некоторые стороны подлинной «русской идеи» – стремление к социальной справедливости и братству народов. Автор надеялся, что Россия освободится от коммунизма как религиозно ложного истолкования своей исторической судьбы, но всегда был уверен в том, что сохранение СССР является главным условием созидания мира христианского социализма и наступления «новой творческой эпохи» в истории человечества [2, с. 121].

Историко-культурный нарратив XIX–XX вв. продемонстрировал взвешенный подход русских мыслителей к решению проблемы социокультурной иден-

тичности России, избежав как соблазна апологии национализма, так и этнического гиперкритицизма.

Заключение. Проблематика историко-культурной идентичности России первоначально была сформулирована в рамках компаративистской парадигмы, положив начало спору западников и славянофилов о пределах и перспективах исторического транзита страны. Одним из результатов этого спора стало распространение идеологии «догоняющей модернизации» как эталонной концепции «русского европеизма». Христианская историософия выступила с принципиальной критикой синдрома транзитивности, проекта догоняющей модернизации и компаративистской парадигмы исследования российской

идентичности. Родоначальники славянофильства, а также Вл. Соловьев, Л. Карсавин и Н. Бердяев, считали основой национально-культурной идентичности России ментальные характеристики ее народа, сформированные православием как идеальной транскрипцией Вселенской Церкви, воплощающей идеал единства и свободы, гуманизма и социальной справедливости. Поиск социокультурной идентичности (подлинного «лица России») историками XIX–XX вв. сформировал несколько оценочных нарративов: модернизационный, революционный, интернациональный. Однако за всеми ими скрывалось стремление к бегству от неприглядного настоящего, трагического прошлого и неопределенного будущего страны.

Список источников

1. Бердяев Н. А. Истина и откровение. – М.: РХГИ, 1996. – 383 с.
2. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
3. Бердяев Н. А. Судьба России. – М.: Прометей, 1990. – 240 с.
4. Гершензон М. О. Творческое самосознание // Вехи. Из глубины. – М.: Правда, 1991. – С. 73–96.
5. Зеньковский В. В. Русские мыслители и Европа. – М.: Республика, 1997. – 367 с.
6. Ивонина О. И. Концепция нового Средневековья Н. А. Бердяева // Вестник Томского государственного университета. История. – 2020. – № 63. – С. 123–129.
7. Ивонина О. И. П. Я. Чаадаев об эсхатологическом векторе русской истории // Peter Chaadaev: Between the Love of Fatherland and the Love of Truth (Ex Oriente Lux) / ed. By Artur Mrowczynski-Van Allen, Teresa Obolovitch, Pawel Rojek. – Pickwick Publication, 2018. – 219 p.
8. Ивонина О. И., Ивонин Ю. П. Восток-Запад в пространстве русской идеи. – Ч. 1. XIX век. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 198 с.
9. Соловьев В. С. Сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Правда, 1988. – 892 с.
10. Соловьев В. С. Сочинения: в 2 т. Т. 2. – М.: Правда, 1988. – 822 с.
11. Соловьев С. М. Избранные труды. Записки. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 438 с.
12. Соловьев С. М. Сочинения. – СПб.: Бр. Пантелеевы, 1882. – 537 с.
13. Струве П. Б. Критические заметки. К вопросу об экономическом развитии России. Вып. 1. – СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1894. – 291 с.
14. Флоровский Г. В. Пути русского богословия. – Париж: YMCA-PRESS, 1937. – 574 с.
15. Хомяков А. С. О старом и новом. Статьи и очерки. – М.: Современник, 1988. – 461 с.
16. Хомяков А. С. Полное собрание сочинений А. С. Хомякова. – Т. 1. – М.: Тип. Бахметьева, 1861. – 522 с.
17. Хомяков А. С. Церковь одна. Опыт катехизического изложения учения о Церкви. – М.: Изд-во Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2018. – 448 с.
18. Чаадаев П. Я. Сочинения. – М.: Правда, 1989. – 655 с.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
20. Bilington J. H. The Icon and the Axe. An interpretive history of Russian Culture. – N.-Y., 1966. – 786 p.
21. Copleston F. C. Philosophy in Russia: From Herzen to Lenin and Berdyaev – Notre Dame (Ind.), 1986. – 462 p.
22. Eisenstadt S. N. The Construction

of Collective Identities and the Continual Reconstruction of Primordality and Sacrality. Some Analytical and Comparative Indications // Comparative Civilizations and Multiple Modernities. – 2003. – Vol. 1. A Collection of Essays by S. N. Eisenstadt. – P. 75–134.

23. Guibernau M. The Identity of Nations. Cambridge; Malden: Polity Press, 2008. – URL: <http://hdl.handle.net/2262/75835> (дата обращения: 25.01.2022).

ния: 25.01.2022).

24. A History of Russian Philosophy 1830–1930: Faith, Reason, and the Defense of Human Dignity / ed. G. M. Hamburg, A. Randall Poole. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 423 p.

25. Walicki Andrzej. A history of Russian thought from the Enlightenment to Marxism. Stanford: Stanford University Press, 1979. – 456 p.

References

1. Berdyaev, N. A., 1990. Origins and meaning of Russian communism. Moscow: Nauka Publ., 224 p. (In Russ.)

2. Berdyaev, N. A., 1990. The Fate of Russia. Moscow: Prometheus Publ., 240 p. (In Russ.)

3. Berdyaev, N. A., 1996. Truth and Revelation. Moscow: RKHGI Publ., 383 p. (In Russ.)

4. Gershenzon, M. O., 1991. Creative self-consciousness. From the depths. Moscow: Pravda Publ., pp. 73–96. (In Russ.)

5. Zenkovsky, V. V., 1997. Russian thinkers and Europe. Moscow: Republic Publ., 367 p. (In Russ.)

6. Ivonina, O. I., 2020. Berdyaev's Concept of the New Middle Ages. Bulletin of Tomsk State University. History, no. 63, pp. 123–129. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Ivonina, O. I., Ivonin, Y. P., 2013. The East-West in the Russian Idea Space, vol. 1, XIX century. Novosibirsk, 198 p. (In Russ.)

8. Ivonina, O. I., 2018. Chaadaev on the eschatological vector of Russian history. Peter Chaadaev: Between the Love of Fatherland and the Love of Truth (Ex Oriente Lux) / ed. By Artur Mrowczynski-Van Allen, Teresa Obolevitch, Pawel Rojek. Pickwick Publication, 218 p.

9. Solov'ev, S. M., 1882. Essays. St. Petersburg: br. Panteleevs, 537 p. (In Russ.)

10. Solov'ev, S. M., 1983. Selected works. Zapiski. Moscow: MSU Publishing House, 438 p. (In Russ.)

11. Solov'ev, V. S., 1988. Essays: In 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pravda Publ., 892 p. (In Russ.)

12. Solov'ev, V. S., 1988. Essays: In 2 volumes. Vol. 2. Moscow: Pravda Publ., 822 p. (In Russ.)

13. Struve, P. B., 1894. Critical notes. On the question of the economic development of Russia. Issue 1. St. Petersburg: I. N. Skorokhodova type, 291 p. (In Russ.)

14. Florovsky, G. V., 1937. Ways of Russian Theology. Paris: YMCA-PRESS Publ., 574 p. (In Russ.)

15. Khomyakov, A. S., 1988. About the old and the new. Articles and essays. Moscow: Sovremennik Publ., 461 p. (In Russ.)

16. Khomyakov, A. S., 1861. Complete works of A. S. Khomyakov. Vol. 1. Moscow: tip. Bakhmet'eva, 522 p. (In Russ.)

17. Khomyakov, A. S., 2018. The Church is one. The experience of the catechetical exposition of the doctrine of the Church. Moscow: Publishing House of St. Tikhon's University for the Humanities, 448 p. (In Russ.)

18. Chaadaev, P. Ya., 1989. Essays. Moscow: Pravda, 655 p. (In Russ.)

19. Erikson, E., 1996. Identity: Youth and Crisis / translated from English, edited and prefaced by A. V. Tolstykh. Moscow: Progress Publ., 344 p. (In Russ.)

20. Bilington, J. H., 1966. The Icon and the Axe. An interpretive history of Russian Culture. N.-Y., 786 p.

21. Copleston, F. C., 1986. Philosophy in Russia: From Herzen to Lenin and Berdyaev. Notre Dame (Ind.), 462 p.

22. Eisenstadt, S. N., 2003. The Construction of Collective Identities and the Continual Reconstruction of Primordality and Sacrality. Some Analytical and Comparative Indications. Comparative Civilizations and Multiple Modernities. Vol. 1. A Collection of Essays by S. N. Eisenstadt. Leiden: Brill, pp. 75–134.

23. Guibernau, M., 2008. The Identity of Nations. Cambridge; Malden: Polity Press. Available at: <http://hdl.handle.net/2262/75835> (accessed 25.01.2022).

24. Hamburg, G. M., Poole, A., Randall, ed., 2010. A History of Russian Philosophy

1830–1930: Faith, Reason, and the Defense of Human Dignity. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 423 p.

25. Walicki, Andzej, 1979. A history of Russian thought from the Enlightenment to Marxism. Stanford: Stanford University Press Publ., 456 p.

Информация об авторе

О. И. Ивонина, доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, ivonina@ngs.ru, ORCID 0000-0002-1953-0517, Новосибирск, Россия

Information about the author

Olga I. Ivonina, Dr. Sci (Hist.), Professor of the National and World History Department, Novosibirsk State Pedagogical University, ivonina@ngs.ru, ORCID 0000-0002-1953-0517, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 19.02.2022

Submitted 19.02.2022

Принята редакцией 15.03.2022

Accepted by the editors 15.03.2022

Научная статья
УДК 378+72.06+72.01
DOI: 10.15293/1813-4718.2202.02

Социокультурная динамика формирования идентичности

Чапля Татьяна Витальевна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Обращение к феномену идентичности продиктовано неустойчивостью современной ситуации и вынужденным поиском себя в мире «текущей современности», потребностью в формировании в процессе социализации идентификации личности, способной переключаться с одной идентичности на другую.

Цель. Анализ динамики формирования идентичности в историческом контексте, прошедшей путь от «мы» к «я» и «я'» через процессы подражания, обучения и переключения.

Методология и методы. Исследование построено с использованием трех научных парадигм: 1) символического интеракционизма; 2) дискурсивного подхода; 3) социологии знания.

Результаты. Динамика формирования идентичности в истории человечества прошла минимум три этапа, в направлении от «Мы», когда на первый план выходили проблемы адаптации к окружающей среде. По мере усиления разделения труда и перехода от политеизма к монотеизму, к «мы»-идентичности добавлялось множество «мы», связанных с разными сферами жизни общества и человека, а сословная структура общества жестко закрепляла субъекта внутри общества и предписывала идентичность и руководила идентификацией. Новое время породило «я»-идентичность, которая характеризовалась стремлением к созданию целостной личности, несущей ответственность за свои поступки. В XX веке, после войны, формируется «я'»-идентичность, в которой отсутствует устойчивое ядро, в силу чего субъект находится в процессе перехода от одного себя к другому, что вносит определенный хаос в его жизнь.

Заключение. История формирования идентичности есть непрерывный процесс перехода от «мы»-идентичности, основанной на подражании, к «я»-идентичности, формируемой на базе процессов обучения, и «я'»-идентичности, основанной на процессах переключения (перехода) от одной идентичности к другой.

Ключевые слова: идентичность, идентификация, социализация, личность, общество, адаптация, агиттюд

Для цитирования: Чапля Т. В. Социокультурная динамика формирования идентичности // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 18–29. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.02>

Scientific article

Sociocultural Dynamics of Identity

Tatiana V. Chaplya¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The instability of the current situation and the forced search for oneself in the world of “current modernity”, by a requirement in forming in the process of socialization, authentication of personality able to be commuted from one identity to other.

Target. The subject of the author’s attention will be an analysis of the dynamics of identity formation in a historical context that has gone from “We” to “I” and “I’”.

© Чапля Т. В., 2022

Methodology and methods. The research is based on three scientific paradigms: 1) symbolic interactionism; 2) discursive approach; 3) sociology of knowledge.

Results. The dynamics of identity formation in the history of mankind has gone through at least three stages, in the direction from “We”, when the problems of adaptation to the environment came to the fore. As the division of labor intensifies and the transition from polytheism to monotheism, a lot of “we” are added to the “We”-identity, associated with different spheres of society and human life, and the class structure of society rigidly fixed the subject within society and prescribed identity and led identification. New time gave a rise to “I”-identity, which was characterized by the desire to create a holistic personality, responsible for their actions. In the twentieth century, after the war, an “I”-identity was formed, where there was no stable core, due to that the subject was in the process of transition from one self to another, and that brought a certain chaos into his life.

Conclusion. The history of identity formation is a continuous process of transition from “We”-identity, based on an imitation, to “I”-identity, formed on the base of processes of educating, and “I” identity, based on the processes of switching (transition) from one identity to other.

Keywords: identity, identification, socialization, personality, society, adaptation, attitude

For citation: Chaplya, T. V., 2022. Sociocultural dynamics of identity. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 18–29. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.02>

Введение. Постановка проблемы.

В современном обществе, характеризуемом З. Бауманом как «текущая современность», наиболее актуальными становятся проблемы поиска себя, своего места в мире. Такого рода процессы преследуют человека и человечество на протяжении всей истории существования и связаны с особенностями нашей психики. Самоопределение как на уровне индивида, так и на уровне групп меняется в зависимости от конкретной социальной ситуации в контексте синхронного существования и в конкретный исторический период в рамках диахронного среза. Понимание этих процессов и роли внешних и внутренних факторов в формировании и определении идентичности в ходе идентификации является не только актуальным, но и дискуссионным на протяжении второй половины XX в. и в начале XXI в., когда темп жизни набрал такую скорость, что возникает ощущение «гонки за собой», которая приводит только к ускользанию «себя от себя». Важную роль в процессе поиска идентичности играет понимание того, как этот процесс связан с ключевыми моментами формирования и развития личности: переход от подражания к обучению и умению быстрого переключения. Развитие ре-

бенка наглядно демонстрирует параллели с историей формирования идентичности в культуре и истории человечества в целом.

Обзор научной литературы.

Изучение феномена «идентичность» началось в 40–50-х гг. XX в., хотя поставлен и озвучен этот феномен был в 20–30-х гг. XX в. Впервые понятие «идентичность» было введено в научный оборот в рамках психологии, в частности в работах З. Фрейда, который связал его с потребностью ребенка в преодолении страха перед реальным миром. При этом ребенок ориентируется в своих ощущениях на образ сильного отца или матери. В своей работе «Массовая психология и анализ человеческого Я» Фрейд использует термин «идентификация», понимая под ним возникновение эмоциональной связи с другим лицом, которому ребенок начинает подражать. Исследование идентичности в психологической литературе ведут с 1930-х гг. XX в., связывая с именами Э. Фромма и Э. Эриксона. Э. Фромм в своем труде «Бегство от свободы» показал, что идентичность формируется в процессе осознания своей принадлежности к определенному миру, к определенной группе, в которой субъект занимает конкретное место. Фромм видит

в этом средство для человека избежать одиночества и каких-либо сомнений как в себе, так и в окружающем мире. Наибольшее значение в исследовании идентичности имеют работы Э. Эриксона, который понимал под ней процесс, состоящий из двух элементов: отражения и наблюдения. В ходе идентификации «индивид оценивает себя с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии; в то же время он оценивает их суждения о нем с точки зрения того, как он воспринимает себя в сравнении с ними и типами, значимыми для него» [20, с. 32]. Автор подчеркивает, что этот процесс не прекращается никогда и особенно во взрослом состоянии носит относительный и расширяющийся характер. Психологическая наука при описании идентичности делает акцент на степени осознанности субъектом или группами своей идентичности, делая при этом вывод о зависимости между степенью этой осознанности и устойчивостью личностного ядра.

Большой пласт исследований идентичности и процессов идентификации принадлежит социологии, в частности теории символического интеракционизма. Основателями здесь являются Дж. Мид и Ч. Кули, которые пользовались термином «самость», а не идентичность. Оба автора признают под идентичностью социальное образование, так как считают, что субъект формирует себя таким, каким его, по его мнению, видят другие. В связи с этим Ч. Кули ввел понятие «зеркального Я», а Дж. Мид предложил различать «Я-идентичность» и «Другого». При этом он утверждал, что человек приобретает идентичность в процессе взаимодействия с другими людьми и накапливая социальный опыт [21]. Благодаря работам Мида были выделены две структуры внутри идентичности: «... первая есть результат интернализации социальных ролей и ожиданий, вторая – активная инстанция, бла-

годаря которой индивид может не только идентифицироваться с интернализированными ролями, но и дистанцироваться от них» [11, с. 172]. В итоге индивид строит свою идентичность, сочетая два противоположных процесса: отождествление (как понимание своей принадлежности к кому-то кем он сам не является) и дистанцирование (как пониманием того, он что отличается от других).

Важным этапом в развитии теории идентичности стала социология знания, представленная работами П. Бергера и Т. Лукмана. Они впервые связали идентичность и социализацию, а именно с этапом вторичной социализации. На уровне первичной социализации, по мнению авторов, говорить об идентичности не имеет смысла, так как у ребенка нет возможности выбора идеала, на который можно и должно ориентироваться. Этот идеал и значимые другие заданы изначально. Только при расширении мира и контактов человек получает возможность оценивать себя с позиции обобщенного другого. Именно здесь происходит процесс осознания и поиска себя в структуре мира и общества, и этот процесс носит теперь перманентный характер, имеет разную степень глубины: от небольшого изменения, до иногда полного переформатирования себя в зависимости от меняющихся условий [4, с. 219, 279].

Так в рамках социологии было сформулировано понятие «социальной идентичности», основанное на соотношении субъектом своей принадлежности к определенной социальной общности, как следствие возникло исследование «национальной идентичности», «цивилизационной идентичности», «этнической идентичности» [1; 15; 16], «региональной идентичности» [5], «городской идентичности» [6], «территориальной идентичности» [7; 9]. В зарубежных исследованиях анализ феномена идентичности идет, в основном, в трех направлениях: самоидентификация [23], самокатегоризация [23], исследование не-

посредственно идентичности [22].

В современной науке исследование идентичности имеет весьма широкий спектр и осуществляется в рамках не только психологии, педагогики, социологии, но и философии, культурологии, этнологии, филологии и др.

Цель. Анализ динамики формирования идентичности в историческом контексте и ее связь с развитием личности, прошедшей путь от «Мы» к «Я» и «Я'» станет предметом внимания автора.

Методология и методы исследования. В качестве методологии будет использован дискурсивный подход, позволяющий вычлнить зависимость между процессом формирования идентичности и исторической ситуацией, находящей свое выражение в различных коммуникативных практиках и формах фиксации социального опыта. Вторая парадигма, на которую будет опираться исследование, символический интеракционизм, основанный на различении «Я» и «Другого», «принятии роли другого», лежащих в основе формирования идентичности. И третий подход – социология знания, рассматривающая роль среды и внешнего мира в формировании идентичности и ее осознании, признающий ее относительность и подвижность.

Результаты исследования. Обсуждение. Изучение исторической динамики формирования идентичности следует начать с определения понятия «идентичность». В психологии «идентичность представляет собой родовой архетипический комплекс» [10, с. 250], в социальных науках понятие идентичности, как правило, связывают с процессами осознания себя, самопонимания, самовыражения и одновременно признанием своей принадлежности к определенной общности: «идентичность – самосознание индивида или группы» [16, с. 50]. Имеется в виду возможность субъекта отождествлять себя не только с другими, но и с самим собой, умение вычлнять в этих других подобных

себе и объединяться с ними внутри других. То есть каждый человек для того, чтобы понять, кем он является, всегда должен это делать, понимая, кем он не является, а для этого нужен как минимум еще один человек. Наиболее эффективным способом формирования и осознания своей идентичности является непосредственная коммуникация «лицом-к-лицу». Практически все исследователи идентичности подчеркивают ее множественный характер, который способствует тому, что человек может реализовывать себя во многих сферах жизни (индивидуальной, общественной, профессиональной, экономической, религиозной, политической, культурной и т. д.), но такое положение дел может приводить к ситуациям конфликта между этими идентичностями, что вызывает иногда внутренний разлом личности. Зрелость личности, по мнению Ю. Хабермаса, «подтверждается в способности формировать новые идентичности и одновременно интегрировать их с ранее преодоленными идентичностями, чтобы организовывать себя и свои взаимодействия в своей неповторимой биографии» [15, с. 13].

В научной литературе наряду с термином «идентичность» используется и термин «идентификация» и «социализация». В психологии различие этих понятий основывается на признании того факта, что идентификация – это результат социализации индивида, его включение в жизнь социума и усвоение правил и форм взаимодействия в этом обществе, то есть формирование аттитюдов. Они во многом освобождают каждого из нас от необходимости вновь и вновь искать способы поведения в разных жизненных ситуациях. Стереотипизация такого рода реакций приводит к формированию паттернов поведения и поведенческих сценариев, закрепленных за определенными эмоциями и ситуациями. Под идентичностью понимают определенную заданность в силу принадлежности к роду человеческому, определенной груп-

пе, семье, и она проходит путь от бессознательного определения себя в ориентации на ближайший (чаще всего кровнородственный) круг значимых других до сознательного соотношения себя с какими-либо значимыми Другими, которые стали таковыми по определенным причинам. И таких «сознательных» идентичностей у каждого из нас может быть много, что свидетельствует о зрелости личности.

Также различие между идентичностью и идентификацией можно выстраивать по принципу: подвижное/устойчивое. При таком подходе идентичность связывается с тем, что фиксирует некий порядок и удерживает его на месте, а идентификация представляет собой процесс, который позволяет устанавливать связи между различными объектами, событиями, вне зависимости от скорости их протекания [12, с. 8].

И третье понятие – «социализация», оно отличается от первых двух тем, что представляет собой определенный набор признанных в обществе, группе социальных ролей, правил и способов поведения, которые при условии их усвоения позволяют человеку жить и развиваться относительно свободно в том или ином социуме.

В итоге в процессе социализации, которая, как и идентификация и идентичность, сопровождают человека всю его жизнь, каждый из нас получает готовые наборы социальных ролей и паттернов поведения, которые субъект в ходе идентификации усваивает, выбирает для себя наиболее оптимальные, а в результате формирует себя и свою самость, научается ее выражать и проявлять в различных жизненных ситуациях.

Исходя из заданных определений будет проведен анализ проявления и формирования идентичности в применении к историческому процессу развития человечества в целом, а не конкретных личностей и общностей.

Начало человеческой истории связано с формированием и закреплением программ поведения, способствующих вы-

живанию вида в окружающей природе, его адекватной деятельности в универсуме, что фиксируется в культурных универсалиях и сакральных текстах культуры [13, с. 273]. То есть ведущими были процессы адаптации к миру или поиск способов и средств возвращения в природную среду, разрыв с которой случился после перехода от биологических программ выживания к социальным; формирования социальных инстинктов, возникающих прижизненно, а не передаваемых генетически. Направленность интересов во вне заставляла человеческие сообщества предпринимать совместные действия, попытки по подчинению этого внешнего мира путем закрепления своего места в нем, выработки определенных форм поведения, которые постепенно приобретали форму ритуала, повторяющего цепочку действий, обеспечивающих устойчивость и неизменность созданного порядка жизни. Одним из примеров такой идентификации коллектива с миром являлась магия, связанная с практической деятельностью, и предполагающая, что каждый участник магического действия не только знает, что он делает, но и зачем. Любые магические действия направлены на создание определенного эмоционального настроения. Здесь очень важен момент именно коллективного переживания, закрепленного за определенным событием (действием), в этот момент коллектив чувствует одно и то же, все должны испытывать одни и те же эмоции, все живут и дышат как один, в результате наблюдается проявление «мы», выраженное как коллективное «я», то есть формируется «мы»-идентичность, работающая по принципу «я»-идентичности. Участие в магических ритуалах, их присутствие на тот момент практически во всех действиях или событиях означает, что, во-первых, действия становятся предсказуемыми по отношению к событию (понятно, что будет и должна делать группа в определенной ситуации) и, во-вторых, реакции участни-

ков позволяют выявлять тех, кто солидарен с этим событием и его оценкой, что в свою очередь способствует формированию представлений о «правильности» совершаемых действий и испытываемых эмоций, что является основой для объединения и подтверждения себя внутри данного события или целого мира. Именно такие совместные действия, оформленные в виде ритуалов, преданий, и являются основой для «мы»-идентичности, закрепленной в коллективном «я».

Помимо магических действий, такую же роль играет и мифология, являющаяся основой осмысления окружающего мира, его структурирования и понимания его границ. Мифы, рассказываемые в определенное время, как правило вокруг костра, в определенном возрасте, формировали общую картину мира и смысл этого мира, насыщая его ценностями и нормами коллективного характера. Так постепенно магическое действие скреплялось с рассказом, нарративом, с помощью которого коллектив вписывал себя в мир, рассказывал себе этот мир. Благодаря такого рода рассказам, «люди становятся тем, кем они есть через “придумывание” историй о своей жизни, затем проживая эти самые жизни, которые они создали в рассказах о себе» [18, с. 16]. То есть рассказы опять же работали на формирование общих положительных или отрицательных эмоций, укрепляя чувство «Мы», укрепляя однозначность идентификации и не допуская вариативности, закрепляя общие воспоминания о происхождении мира, о предках, о героях и т. п. Закрепление общих эмоциональных переживаний способствует тому, что каждый член общества по мере взросления и прохода через различные обряды инициации будет включаться в эту коллективную «мы»-идентичность и идентифицировать себя с ней, а основным механизмом такого процесса будет выступать подражание.

В обществе, стремящемся к утверждению в природе, направленном на адапта-

цию к внешнему миру, и процессы идентификации не будут составлять какую-либо проблему, а идентичность будет выстроена весьма жестко и однозначно.

Дальнейшее усложнение форм организации совместной жизни означало дифференциацию структур, основанную на разделении труда, половозрастных различиях. Тем не менее этот процесс сопровождался дальнейшим ужесточением по отношению к отдельно взятому человеку, общественная структура не предполагала никакой свободы. В архаическом обществе на это работали ритуалы инициации, а в античном и средневековом – сословная структура, которые давались субъекту при рождении и определяли всю его дальнейшую жизнь, как на уровне действий, так и на уровне мыслей. Переход от политеизма к монотеизму мало что изменяет в плане «мы»-идентификации, она продолжает ориентироваться во вне, но если в древности этот внешний ориентир распространялся горизонтально, находился внутри самого коллектива, то теперь он направлен вертикально – вверх, и находится вне этого мира, но незримо в нем присутствует. Изменяется и характер воздействия на субъекта, в архаике он прямой, теперь он более опосредованный, использует средства «демонстрации и манифестации эталонных образцов “правильного” поведения и мироощущения» [14, с. 48]. Вплоть до эпохи Ренессанса главная задача, стоящая перед человеком – вписывание себя в существующую структуру, прежде всего в сословие – внешняя характеристика, а внутренняя – признание абсолютного идеала, достижение которого возможно только в будущем и только при соблюдении жестких правил, прописанных в заповедях, что было практически нереализуемо и стало в будущем почвой для перехода к другой, индивидуальной идентичности «я». Средневековье с его символизацией и иерархизацией очень жестко вписывало человека в свою структуру, но в соотношении с Высшим человеком

получал возможность осознать себя без отнесения к какой-либо страте, и в этом уже был заложен момент отхода от коллективной идентичности «мы» к индивидуальной «я». Проблема в том, что реализовать ее при жизни было невозможно.

В целом можно отметить, что формирование и существование «мы»-идентичности выполняло важные функции на определенном этапе развития человека и общества: во-первых, позволяло оформить и закрепить представление о месте, в котором проживал коллектив; во-вторых, вписать себя в определенную общность, приписать себе ее качества, действовать в соответствии с ее нормами и тем самым построить свою жизнь по определенным правилам. Наличие «мы»-идентичности также позволяет человеку избегать личной ответственности за свои поступки и происходящее вокруг. Если индивид соблюдает предписанные ему правила, действует согласно присвоенному имени в обряде инициации или крещения, тем самым он застрахован от неправильного поступка, он действует «как все», в таком случае он, конечно, не имеет свободы выбора, но при этом и не несет никакой ответственности. В этом ключе рассуждает М. В. Шакурова, замечая, что в средние века «...возникает интерес к индивидуальному обыденному жизненному пути и к межличностным повседневным отношениям. Несмотря на это, групповое сознание преобладает, а индивидуальное находится под сильным влиянием различий в социальном происхождении статуса» [19, с. 31].

Христианство впервые дало человеку свободу в проявлении себя в реальной жизни, возложив на него личную ответственность, но не перед земным, а высшим, божественным судом.

Основным механизмом социализации и идентификации, начиная с античных времен можно считать обучение или научение. Благодаря письменности передача знания стала более устойчивой с точки зрения

содержания, знаковый характер культуры позволял закреплять необходимую информацию и передавать последующим поколениям в неизменном виде, что способствовало развитию и формированию внутренней устойчивой идентичности, хотя и носящей все еще групповой характер.

Начиная с XIII в. ситуация начинает меняться. Все активнее на общественную арену выходят действия отдельно взятой личности, что наиболее явственно можно наблюдать в эпоху Ренессанса. Все основы как на уровне мировоззренческих установок, так и в реальной жизни подверглись глобальным трансформациям, которые только усиливаются в последующие столетия. Возрождение отдало преимущество двум моментам – новизне и учености. Гуманисты, несмотря на свою приверженность божественным идеям, стали отдавать должное отдельно взятой личности, ее поступкам и возможности прославиться при жизни, достичь бессмертия в глазах потомков. Именно этим можно объяснить распространение мемуаров, в которых должны были быть запечатлены героические поступки их автора. Конечно, это еще не совсем личность в нашем современном понимании, которая отличается от Другого. Для Ренессансного человека субъект – это выражение человеческой самости вообще, только выражение это достигалось индивидуальными усилиями и средствами, путем изобретения себя в одежде, в искусстве, в словесности и т. п. Такой человек все еще идентифицирует себя с Богом, но уже и противостоит ему, как, с одной стороны, его творение, и как самостоятельная единица, получившая в итоге право на творчество и «доделывание» мира до совершенства. Это такой вариант «я»-идентичности, обращенной к всеобщему, к Богу: «Гуманисты и художники итальянского Ренессанса увидели в человеке ... не вообще человека, а в себе, в своей социальной обстановке, в своем времени – возможность реализации божественных образцов» [2, с. 193]. Гума-

нисты верили, что каждый человек теперь может сам создать в себе «универсального человека», каждый должен был теперь сам путем индивидуальных усилий достигать и создавать в себе Вечное. Ренессанс был первой европейской культурой, которая осознала себя не только в рамках противостояния «Мы-Они», или «Свой-Чужой», что присуще всем архаическим культурам, но и обратилась к своим предшественникам, наследником которых она являлась и которым стремилась подражать, они были и своими и чуждыми одновременно, их нужно было как-то приспособить к современности, к своим нуждам. Изучая античность, они не просто подражали, они строили себя заново, на почве исторического наследия, и в этом была новизна, требовавшая осознания тождества с предками и одновременно отличия от них, что и составляет основу идентичности. Рождение этики, труды Макиавелли демонстрируют осознание зависимости своих действий не только от Всевышнего, но и от сложившихся условий, впервые родилось понятие ответственности и свободы выбора, пока, правда, только в отношении правителей, но в дальнейшем это распространится на всех членов общества.

Эпоха Нового времени, первая научная революция только усиливают описанные выше процессы. Несмотря на то что сословная структура до сих пор оказывает жесткое влияние на человека, выражением чего стал придворный этикет, осознание человеком себя и своего места в мире предполагает вписывание себя в ту страту, к которой он принадлежит по праву рождения. Каждый должен суметь мастерски сыграть предписанную ему роль: конечно, он получает ее вне зависимости от своего желания, но то, как он будет ее демонстрировать окружающим, теперь зависит только от него. Человек начинает «играть» с обществом, «казаться, а не быть» становится главным девизом в жизни. Придворного ценят за оригинальность представления себя.

Дворянин получает право на смерть, право на распоряжение своей жизнью благодаря дуэльному кодексу, если он считает себя таковым, им управляет понятие «чести». В этом выражается степень сформированности «я» и «мы» идентичностей, которые могут войти в противоречие. С точки зрения «мы», если говорить в отношении государства, то все подданные – собственность государя, и только ему дано право распоряжаться их жизнями. Как представитель своего сословия, придворный, получивший вызов, должен вести себя по определенным правилам в ситуациях защиты своей или родовой чести, и только он сам принимает решение участвовать или нет в этом процессе и насколько далеко в нем можно зайти. В эпоху Просвещения большое значение имеет понимание себя как отдельной единицы, идентичность придворного заключается в целостности, умении следовать своим собственным принципам, что определялось стремлением к самодисциплине, и что стало основой успеха в обществе.

Окончательное оформление «я»-идентичности происходит в конце XIX в., в эпоху буржуазных революций, когда произошел слом всех устоявшихся традиций и правил и пришлось устанавливать их заново. Именно в этот период «Я» начинает превалировать над «мы», когда сословий не стало, пришлось искать новые ценности и ориентиры своего поведения. Приходится учиться презентовать себя обществу, а для этого необходимо разобраться в себе, понять, что есть я сам, а не социальное во мне, насколько я свободен в отношении других. Если раньше первенствовала оппозиция «мы – они», то теперь «я – другой», если раньше можно было «спрятаться» за этикетные нормы взаимодействия между сословиями, то теперь, когда все на равных, эти нормы нужно переустанавливать и закреплять. Субъект эпохи буржуазных революций уже не так уверен в себе, но хорошо понимает, что принадлежит ему, а что другим. Он понимает, что не всегда

свободен в своих действиях, что многие события совершаются помимо его воли, как следствие возникает возможность осознания контроля за своими действиями, осознание своей зоны ответственности. Он также осознает, что меняется сам и мир вокруг, он начинает гонку за новыми впечатлениями, особую роль в этом играет память, которая сохраняет его уникальный опыт и позволяет легко идентифицировать себя как по отношению к другим, так и по отношению к ситуации. Память позволяет субъекту не только сохранять себя, но и думать о себе в соотношении с другими, здесь происходит взаимодействие двух типов идентичности: «я» и «мы». Именно память позволяет возникнуть такому явлению как «воображаемая идентичность» [8], в качестве нее могут выступать класс, раса, нация и т. п. «Так, житель большого города считает себя очень индивидуальным и своеобразным, но при этом охотно следует коллективным обезличивающим практикам» [8, с. 96].

Вторая половина XX в. вновь внесла коррективы в жизнь человечества. Помимо ускорения темпа жизни, произошла еще более глубокая дифференциация всех жизненных сфер, в которых человеку необходимо научиться жить и существовать. Если в предшествующие эпохи процесс шел к тому, чтобы сформировать целостную личность, равную себе, то в информационную эпоху это уже невозможно. С одной стороны, мир становится глобальным, и тогда следовало бы говорить о некоей всеобщей идентичности, но с другой стороны, заявить о ней человек может только сам, индивидуально и сформировать ее может только сам. Мир потерял свою устойчивость, он стал «текучим», он пришел в движение и его уже не остановить. Субъекту не на что опираться: все, что происходит вокруг, быстро меняется и требует постоянной корректировки, как со стороны самого субъекта, так и со стороны окружающих. Об этом пишет А. В. Харламов, описывая

специфику виртуализации пространства социальных связей: современный человек «оказывается способен работать со своим имиджем, одновременно позволяя окружающим оценивать его, а значит, и корректировать его в процессе такой оценки» [17, с. 111]. Раньше субъект получал свою идентичность, следуя определенным правилам, сегодня только находясь в процессе идентификации: «женщина или афроамериканец идентичны не потому, что этот субъект следует определенным правилам, а потому что он должен быть признан именно в таком качестве» [8, с. 100]. А так как ситуации меняются стремительно, то, на наш взгляд, современную идентичность можно сравнить с постоянной переменной и назвать «я», как субъекта, который находится в состоянии перманентного поиска своей идентичности, самого себя.

Согласно З. Бауману, мы живем в эпоху «краткосрочной ментальности», характеризующуюся словом «гибкость». Его термин «текущая современность» означает состояние хаоса, когда мир потерял устойчивые границы, такой параметр как пространство утратил свою значимость, для нас важно – время, нам не важно «где», главное – «когда». Человек должен быть готов к существованию в условиях хаоса, смены условий, ситуаций, людей. Он живет от одного проекта к другому, при этом он не должен растрчивать себя на анализ своих неудач, иначе он выпадет из этого проекта и не вступит в следующий. Получается, что каждый раз нужно заново идентифицироваться с новыми условиями и при этом пытаться сохранить свою идентичность, что проблематично. Параметры личности подвержены постоянным переменам, соответственно «я» и становится символом современности, как постоянный поиск себя, своих целей и смыслов в жизни. По заявлению З. Баумана «проблема ... состоит не столько в том, чтобы обрести избранную идентичность и заставить окружающих признать ее, сколько в том, какую идентич-

ность выбрать и как суметь вовремя сделать другой выбор, если ранее выбранная идентичность потеряет ценность или лишится ее соблазнительных черт» [3, с. 300]. Для успешной жизни в постоянно меняющихся условиях необходимо отсутствие прочных эмоциональных связей с другими участниками, они выступают в роли фона или средств достижения целей на короткое время. Современность требует от института образования передачи не столько накопленного опыта, сколько формирования в человеке навыков переключения с одной идентичности на другую, формирования «гибкой личности».

Заключение. Таким образом, можно констатировать, что человечество и человек прошли путь от осознания себя через

«мы»-идентичность, формирование которой предполагало ориентацию вовне, поиск возможной адаптации к среде путем подражания «своим», к «я»-идентичности как стремлению создать себя, но как представителя сословия в процессе обучения, то есть тоже ориентированного во вне, но связанного уже с адаптацией больше к социальным условиям существования и к «я»-идентичности, вынужденной формировать и переформировывать себя постоянно, как уже направленную больше внутрь, в себя, где еще можно найти что-то устойчивое, позволяющее в разных ситуациях чувствовать равенство самому себе, но при этом требующее умения меняться и не привязываться к чему-то эмоционально, то есть умения быть «гибким».

Список источников

1. *Аришинская С. Э.* Методологическая рефлексия идентичности // Вестник ЧитГУ, – 2010. – № 3 (60). – С. 21–26.
2. *Баткин Л. М.* Собрания избранных работ в 6 томах. Т. 1 Люди и проблемы итальянского Ренессанса. – М.: Новый хронограф, 2015. – 832 с.
3. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
4. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: МЕДИУМ, 1995. – 323 с.
5. *Головнева Е. В.* Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2013. – № 5. – С. 42–50.
6. *Горнова Г. В.* Структура городской идентичности // Гуманитарные исследования. – 2018. – № 3 (20). – С. 14–16.
7. *Железняк О. Е.* Идентификация как идеология развития территории города. Цветовые парадигмы // Вестник ИрГТУ. – 2004. – № 4 (20). – С. 98–102.
8. *Марков А. В.* Постмодерн культуры и культура постмодерна. Лекции по теории культуры. – М.: РИПОЛ классик, 2019. – 256 с.
9. *Михайлов В. Ю.* Комплексный подход к идентификации границы территориальной общности // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2016. – № 10. – С. 92–98.
10. *Морогин В. Г.* Психологическая концепция идентичности // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 233–253.
11. *Пятецкий Л. Л.* Идентичность в мировой социологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Филология. – 2009. – № 2 (10). – С. 172–176.
12. *Сурова Е. Э.* Идентификационный принцип в культуре // Международный журнал исследований культуры. – 2010. – № 1 (1). – С. 6–17.
13. *Тихомирова Е. Е.* Русская азбука как текст культуры // Мир культуры и культурология: альманах. – СПб.: НОКО, 2018. – С. 271–282.
14. *Флиер А. Я.* Эволюция культуры как социально-регулятивной системы (окончание) // Вестник Челябинской академии культуры и искусств. – 2015. – № 1 (41). – С. 41–54.
15. *Хабермас Ю.* В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи. – Донецк: Донбасс, 1990. – 123 с.
16. *Хантингтон С.* Кто мы? Вызовы американской идентичности. – М.: АСТ, Транзиткнига, 2004. – 635 с.
17. *Харламов А. В.* Рекламные коммуникации в социальных сетях // Connect-Universum-2012: Влияние новых медиа на сознание и поведение молодежи: междисциплинарный сборник научных трудов. – 2012. – С. 10–14.

плинарный подход. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2012. – С. 111–113.

18. *Чернобровкина Е. И.* Дискурс и идентичность // Вестник Бурятского государственного университета. – 2018. – № 2, т. 2. – С. 14–18. DOI: 10.18101/1994-0866-2018-2-2-14-18.

19. *Шакурова М. В.* Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности. – Воронеж: ВГПУ, 2006. – 200 с.

20. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кри-

зис. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.

21. *Mead G. H.* Mind, Self and Society – Chicago: Press. Uni. of Chicago, 1975. – 248 p.

22. *Striker S., Burke P. J.* The Past, Present and Future of on Identity Theory // Social Psychology Quarterly. – 2000. – Vol. 63, № 4. – P. 284–297.

23. *Tajfel H., Turner S. C.* The Social Identity Theory // Handbook of Theories of Social Psychology. – London: SAGE Publications Ltd., 2012. – P. 399–417.

References

1. Arshinskaya, S. E., 2010. Methodological reflection of identity. Chita State University Journal, no. 3 (60), pp. 21–26. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Batkin, L. M., 2009. Collection of selected works in 6 volumes. T. 1. People and problems of the Italian Renaissance. Moscow: New chronograph Publ., 832 p. (In Russ.)

3. Bauman, Z., 2005. Individualized society. Moscow: Logos Publ., 390 p. (In Russ.)

4. Berger, P., Lukman, T., 1995. Social construction of reality. Treatise on the sociology of knowledge. Moscow: MEDIUM, 323 p. (In Russ.)

5. Golovneva, E. V., 2013. Regional identity as a form of collective identity and its structure. Labyrinth. Journal of Social and Humanitarian Research, no. 5, pp. 42–50. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Gornova, G. V., 2018. The structure of urban identity. Humanitaria Studia, no. 3 (20), pp. 14–16. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Zheleznyak, O. E., 2004. Identification as an ideology for the development of the city territory. Color paradigms. Bulletin of ISTU, no. 4 (20), pp. 98–102. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Markov, A. V., 2019. Postmodern culture and culture of postmodern. Lectures on the theory of culture. Moscow: RIPOL classic Publ., 256 p. (In Russ.)

9. Mikhailo, V. Yu., 2016. An integrated approach to identify the boundaries of a territorial community. Regional problems of transforming of economy, no. 10, pp. 92–98. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Morogin, V. G., 2011. Psychological concept of identity. Siberian Pedagogical Journal, no. 11, pp. 233–253. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Pyatetsk, L. L., 2009. Identity in world sociology. Science Journal of Volgograd State University. Series 7. Philosophy, no. 2 (10),

pp. 172–176. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Surova, E. E., 2010. Identification principle in culture. International Journal of Cultural Research, no. 1, pp. 6–17. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Tikhomirova, E. E., 2018. Russian alphabet as a text of culture. World of Culture and Culturology: Almanac. St. Petersburg: NOKO Publ., pp. 271–282. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Flier, A. Ya., 2015. The evolution of culture as a socio-regulatory system (end). Bulletin of the Chelyabinsk Academy of Culture and Arts, no. 1 (41), pp. 41–54. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Habermas, Y., 1990. In Search of National Identity. Philosophical and political articles. Donetsk: Donbass Publ., 123 p. (In Russ.)

16. Huntington, S., 2004. Who are we? Challenges to American Identity. Moscow: AST Publ., Tranzitkniga Publ., 635 p. (In Russ.)

17. Kharlamov, A. V., 2012. Advertising communications in social networks. Connect-Universum-2012: The impact of new media on the consciousness and behavior of young people: an interdisciplinary approach. Tomsk: National Research Tomsk State University, pp. 111–113. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Chernobrovkina, E. I., 2018. Discourse and Identity. Bulletin of the Buryat State University, no. 2, vol. 2, pp. 14–18. DOI: 10.18101/1994-0866-2018-2-2-14-18. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Shakurova, M. V., 2006. Socially pedagogical terms of becoming of sociocultural identity. Voronezh: VSPU Publ., 200 p. (In Russ.)

20. Erickson, E., 2006. Identity: youth and crisis. Moscow: Flinta Publ., MPSI Publ., Progress Publ., 352 p. (In Russ.)

21. Mead, G. H., 1975. Mind, Self and Society. Chicago: Press. Uni. of Chicago, 248 p. (In Eng.)

22. Striker, S., Burke, P. J., 2000. The Past, Present and Future of on Identity Theory. Social

Psychology Quarterly, vol. 63, no. 4, pp. 284–297. Identity Theory. Handbook of Theories of Social Psychology. London: SAGE Publications Ltd., (In Eng.)
23. Tajfel, H., Turner, S. C., 2012. The Social pp. 399–417. (In Eng.)

Информация об авторах

Т. В. Чапля, доктор культурологии, доцент, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, chap_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Новосибирск, Россия

Information about the author

Tatiana V. Chaplya, Dr. Sci. (Cultur.), Assoc. Prof., Prof. at the Department of Museology, Theory and History of Culture, Novosibirsk State Pedagogical University, chap_70@mail.ru, ORCID 0000-0001-9712-7478, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.01.2022
Принята редакцией 09.03.2022

Submitted 11.01.2022
Accepted by the editors 09.03.2022

Научная статья

УДК 378+37.0+004.9

DOI: 10.15293/1813-4718.2202.03

Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде

Александрова Екатерина Александровна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты исследования форматов взаимодействия со студентами в ситуации самоизоляции и соответствующего содержания педагогической поддержки и сопровождения со стороны преподавателя высшей школы.

Показано, что ситуация в образовании, вызванная пандемией весной 2020 года, привела к необходимости пересмотра традиционных форм педагогической деятельности, таких как лекции и семинары. Использование традиционных форм и методов взаимодействия со студентами стало практически невозможным.

В статье приведено подробное описание перевода образовательного процесса в высшей школе в дистанционный режим, описаны педагогические находки автора, приведены конкретные примеры заданий студентам. Исследование доказало эффективность перевода учебного процесса в дистанционный режим в соответствии со следующими этапами педагогической поддержки и сопровождения студентов: создание ощущения стабильности существования в образовательном процессе; формирование позитивного эмоционального фона на занятиях; актуализация эволюционных процессов перехода к принятию цифрового образования. минимизация рисков отсутствия прямого контакта с обучающимися, формирование способности использовать создавшуюся ситуацию с пользой для своего самоопределения и саморазвития.

Представлено содержание каждого из перечисленных этапов, а также показано, за счет чего эти этапы педагогически обеспечиваются: за счет первичной пробы переноса традиционных форм обучения в цифровое образовательное пространство, формирования новых форматов взаимодействия педагогов и обучающихся и его эмоционального проживания, а также в процессе и как результат поиска педагогических возможностей организации процедуры промежуточной и итоговой аттестации как ситуации личностного и профессионального самоопределения в проблеме.

Доказано, что наиболее оптимальным форматом занятий для них оказалось сочетание прямых эфиров с занятиями на Zoom с последующим выставлением выполненных заданий на проверку в системе Ipsilon Uni.

Ключевые слова: формы обучения, форматы образования, цифровая образовательная среда, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение

Для цитирования: Александрова Е. А. Форматы педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 30–43. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.03>

Formats of Pedagogical Support of Teachers in the Digital Educational Environment

Ekaterina A. Aleksandrova¹

¹ Saratov State University, alexkatika@mail.ru, Saratov, Russia

Abstract. The author presents the result of the research on formats of interaction with students in the situation of self-isolation as well as the relevant content of teacher's support and pedagogical support provided by a higher school teacher.

It is shown that the situation in education caused by the pandemic in the spring of 2020 has led to the necessary revision of the traditional forms of pedagogical activity such as lectures and seminars. The traditional forms and methods of interaction with students have become almost impossible to use.

The article provides a detailed description of the transfer of educational process in higher school to the remote work format. It also describes the author's pedagogical findings and gives specific examples of tasks for students. The study has proved that the transfer of learning process to the remote work format is efficacious when realized in accordance with the following stages of teacher's support and pedagogical support of students: creating a sensation of stability of existence in the educational process; forming positive emotional background in the classroom; actualizing the evolutionary processes of transition to the adoption of digital education; minimizing the risks caused by a lack of direct contact with students; forming an ability to obtain profit from the situation to self-determination and self-development.

The author presents the content of each stage and shows how these stages are pedagogically provided due to the primary trial to transfer traditional types of classes to a digital educational system, due to the formation of new formats of interaction between teachers and students and living through it as well as in the process and as a result of the search for pedagogical opportunities to organize the procedure of midterm and end-of-course assessment as a situation of personal and professional self-determination in the problem.

It is proved that a combination of live broadcast on Zoom with the following submission of completed tasks for teacher's review in the system Ipsilon Uni has turned out to be the best possible format of classes for students.

Keywords: types of classes, formats of education, digital educational environment, teacher's support, pedagogical support

For citation: Aleksandrova, E. A., 2022. Formats of Pedagogical Support of Teachers in the Digital Educational Environment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 30–43. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.03>

Введение, постановка проблемы. Созданная в 2020 г. вследствие пандемии ситуация в образовании поставила представителей педагогического сообщества перед проблемой в кратчайшие сроки определить оптимальные и эффективные формы и методы взаимодействия с обучающимися на основе использования средств дистанционного образования. По сути, эта ситуация спровоцировала буквально революционный переход к иным форматам образова-

тельного взаимодействия между обучающимися и обучаемыми. Точнее описывают ситуацию В. А. Плешаков, Т. В. Склряова, О. И. Воинова и К. А. Плешакова, прямо заявляя, что «с позиции педагогики и психологии образования рациональнее было бы назвать настоящее состояние образования из-за распространения новой коронавирусной инфекции глобальным кризисом, что требует обязательного серьезного мониторинга и осуществления всестороннего

анализа состояния этой форс-мажорной педагогической практики на разных уровнях образования, с целью поиска путей выхода из сложившегося кризиса [22, с. 80].

Во-первых, данная ситуация послужила катализатором разрешения уже давно назревшей необходимости обращения к цифровым технологиям в образовании на новом количественном и качественном уровне. Предпосылками тому была привычка молодого поколения к общению в социальных сетях, открытость информационного пространства, доступность и скорость получения информации. Для детей, подростков и молодежи взаимодействие с людьми в интернет-среде не является альтернативой. Оно естественно, равнозначно обычному общению в реальной образовательной среде. В ряде случаев даже превосходит реальное общение по значимости [4; 9; 11; 21].

Во-вторых, ситуация выступила в качестве препятствия для педагогов, которые не в должной степени владели цифровыми технологиями образования. Им стало необходимо быстро перестроиться с непосредственного взаимодействия со студентами на дистанционные форматы работы с ними. Надо было понять возможности социальных сетей в позиции педагогического их потенциала, образовательные платформы в Интернете, возможности и структуру таких площадок в Интернете, как Zoom, Google Meet, Skape и других.

В-третьих, актуализировалась проблема индивидуализации и дифференциации учебного процесса, и, соответственно, поиск форматов, позволяющих педагогически обеспечить эти процессы в цифровом формате.

Таким образом, создавшаяся ситуация породила необходимость проведения научных исследований, разработки на их основе методических рекомендаций. Начало этой работе положила статья М. В. Богуславского и О. Н. Мачехиной «Момент истины для российского образования: пандемия

закончится, что дальше?», опубликованная 16 июня 2020 г. в 4 номере «Учительской газеты» [14].

Формирование целей статьи. В рамках исследования нами проблем гуманизации образовательной среды и педагогического сопровождения обучающихся в процессе их личностного и профессионального самоопределения таким исследованием закономерно стало изучение новых форматов педагогической поддержки и педагогического сопровождения интерактивного взаимодействия педагогов и обучающихся в цифровой образовательной среде.

Методология и методы исследования. Начиная с 1992 г. наша исследовательская деятельность была связана с проблемами индивидуализации образовательного процесса. В частности, мы занимались вопросом разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории и представили несколько вариантов индивидуальной образовательной траектории, а также возможных действий педагогов, направленных на педагогическую поддержку и сопровождение растущего человека: знание-ориентированная, практико-ориентированная, творчески-ориентированная траектория учения; личностно-ориентированная траектория воспитания и некоторые другие [10].

Такое многообразие вариантов актуализировалось именно в ситуации пандемии. Исследования педагогической деятельности проходили примерно по таким же направлениям.

Так, «осмыслением влияния цифровизации на развитие и социализацию подрастающего поколения, которые тесно связаны с воспитательными практиками» [26], а также уточнением того, что собой являет цифровая среда («Цифровая среда – это общество, в котором ребенок растет и взрослеет, она определяет его условия жизни. Необходимо изучать возможности и факторы влияния среды, одновременно интегрировать воспитательные возможности сре-

ды (в том числе цифровой), моделировать и реализовывать важные для детей события, явления, случающиеся в среде» [18]) занялись такие авторы, как Т. А. Ромм [25; 26], И. Д. Демакова и И. Ю. Шустова [18], А. Ю. Байкалова [12], М. В. Воропаев [16], Н. В. Тасимова и С. Д. Поляков [24], Е. А. Александрова [8] и др. Интересно решение проблем организации обучения, представленное в работах А. А. Глебовой и Н. А. Александровой [17], В. Марковой, В. Плешакова и др. [7], А. В. Мендель [20], А. Lenhart, A. Smith, M. Anderson и др. [5; 6], А. Ю. Уварова, Э. Гейбл и др. [27], Н. В. Шишариной, О. Л. Подлиняева, Т. А. Ромм [28]. С позиции психологического обеспечения данной ситуации значимы работы таких авторов, как, например, Л. А. Белозеровой и С. Д. Полякова [13], А. А. Бочавер, С. В. Докука и др. [15], Т. А. Костюковой [19], М. А. Петрушкевич [23], Q. Chang., J. Xing., R. Ho., P. Yip [1], D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel, R. C. Arnett, S. Mancino [2], B. Keles, N. McCrae, A. A. Grealish [3].

Практически все авторы едины во мнении о том, что при реализации индивидуальной образовательной траектории для педагога важным становится разрешение противоречия между массовыми формами преподавания и необходимостью индивидуального подхода к каждому ученику. На методическом уровне это противоречие долгие годы разрешалось посредством предоставления обучающемуся выбора источников информации, темпа выполнения задания, степени сложности и глубины изучаемого материала. Однако многие из предложенных в диссертационных исследованиях идей невозможно было реализовать на практике в силу традиционности организации воспитательного и учебного процесса.

Весной 2020 г. мы получили уникальную возможность проверить многие наши теоретические прогнозы и в полной мере реализовать на практике индивидуализа-

цию учебного процесса при сохранении массовых форм обучения. Всеобщая цифровизация образования позволила нам по-другому взглянуть на опыт нашей деятельности и деятельности наших коллег. В кратчайшие сроки были разработаны *методы, приемы и формы педагогической поддержки и сопровождения студентов в дистанционном формате, благодаря которым учебный процесс был во многом оптимизирован* [8].

Результаты исследования, обсуждение.

Опишем процесс педагогической поддержки и сопровождения студентов поэтапно.

Первый этап педагогической поддержки и сопровождения – создание ощущения стабильности существования в образовательном процессе. Он обеспечивался попыткой механического переноса традиционных форм обучения в цифровое образовательное пространство с возникновением впоследствии убеждения в том, что в данной ситуации нужны иные форматы взаимодействия.

Лекции и семинарские занятия проводились на платформах ZOOM, Skype и Google Meet. Взаимодействие со студентами в ином сегменте образовательного пространства – цифровом – показало несовершенство чтения лекций без сопровождения их презентациями, элементами брейнрайтинга.

Поскольку общение через экран компьютера или телефона в большинстве случаев демонстрирует лицо говорящего, максимум – верхнюю часть туловища, то лектор теряет возможность сопровождать свою речь жестами. Отсутствие невербальной поддержки лишает лекционный материал определенной доли импрессивности. Отсюда необходимость дополнительной визуализации вербального меседжа.

Мы наблюдали, что экранное общение, «лицо к лицу», делало процесс обучения с одной стороны, более адресным, так как расстояние между педагогом и обучающимся визуально сокращалось.

Экранное общение позволяет всем видеть лица и эмоции друг друга. Это также способствует развитию рефлексивных умений, «считывания» обратной связи на свои высказывания или фразы других людей, делает процесс обучения более эффективным.

Наблюдался и еще один эффект: взгляды обоих участников «скользили» мимо друг друга. Для многих студентов отсутствие прямого взгляда педагога создавало более комфортную обстановку. Их ответы стали более уверенными, полными, совершенными. Забегая вперед, скажем, что успеваемость студентов повысилась. Практически все участники образовательного процесса начали иллюстрировать свои ответы презентациями, элементами брейнрайтинга. Мы глубоко убеждены, что студентов, получающих педагогическое образование также необходимо обучать этому приему. За эклектикой словесно-наглядных методов не просто будущее образовательного процесса, это его необходимое настоящее.

Возможен ли такой эффект вне ситуации цифровизации образования? Если подумать, то да, возможен. Для этого целесообразно в аудиториях отказаться от учебных столов, расставлять стулья по кругу, то есть, максимально приблизиться на каждом занятии к формату «работа в кругу».

Проведение занятий в дистанционной форме позволило выявить еще один позитивный эффект. Такое занятие не предполагает фронтальной записи лекции, оно невозможно в силу включенности студентов в учебное занятие. Максимум на что хватает времени – на записывание тезисов или фотографирование экрана, возможности сделать скрин-шот. Главное – следовать за мыслью выступающего. А именно это и формирует мышление студентов, а не записывание дословно текст лекции.

Функция демонстрации компьютерного экрана доступна на всех платформах. Это диктует преподавателю необходимость и возможность создания презентаций к каждой лекции. Слабовидящие студен-

ты, да и все с просто ослабленным зрением могут сделать экран в том его формате, какой им максимально удобен и разглядеть все. При этом, опять же, запись лекции становится не нужной. Скриншот с экрана, его фотографирование и иные способы копирования делают слайды презентации доступными для дальнейшей работы. Мало того, эти слайды студенты могут использовать и как фрагменты своей домашней работы, в случае ранжирования, например, способов взаимодействия с детьми, обсуждаемых на занятии, да и в иных вариантах тоже.

Этот эффект мы наблюдали на занятиях и с бакалаврами, и с магистрантами, и с аспирантами. То есть уровень профессионального образования не влияет на качество восприятия онлайн-занятия.

Подавляющее большинство студентов (78 %) заявили, что дистанционное образование обладает способностью, при тех же формах (лекции, семинары), создавать условия для «эмоционального запоминания» (термин Е. А. Александровой). Незначительное, на первый взгляд, изменение эмоционального фона, вызванного занятиями в цифровой образовательной среде, напрямую влияло на степень понимания и запоминания учебного материала.

Второй этап педагогической поддержки и сопровождения студентов – формирование позитивного эмоционального фона. Он обеспечивался за счет эмоционального проживания студентами новых форматов обучения в цифровом образовательном пространстве.

Далее следовало весьма важное наблюдение: при внедрении цифровизации образования меняются не формы. Появляются новые форматы. Под термином «формат» в контексте педагогического исследования мы понимаем вариант сочетания формы и ведущего метода, либо приема как его части.

Во времена Я. А. Коменского революция в образовании происходила на уровне изменения его форм. Формы индивидуального взаимодействия с учеником менялись

на массовые фронтальные формы, такие, как «урок», «лекция» и т. д. Далее, в эпоху Дж. Дьюи, революция в образовании произошла на уровне изменения методов. Появился метод проектов и, как следствие, многочисленные его модификации. Сейчас мы имеем дело с революцией в образовании на уровне его средств. Цифровизация образования тому подтверждение.

Сегодня занятия многовариативны, один формат сменяет другой, поэтому становится невозможным говорить об использовании лишь одного метода или одной формы, одного средства на учебном занятии. Так вот форматы – варианты сочетания перечисленных основных категорий педагогической науки.

Однако, к сожалению, есть некоторая категория педагогов, которые оставляют в своем арсенале прежние формы и методы взаимодействия с обучающимися, лишь немного адаптируя свою деятельность под условия цифрового образования.

Третий этап педагогической поддержки и сопровождения студентов – актуализация эволюционных процессов перехода к принятию цифрового образования. Он обеспечивался формированием новых форматов взаимодействия педагогов и обучающихся в цифровом образовательном пространстве.

При технических проблемах студенты кооперировались и создавали рабочие группы для ответов на семинарах. Например, если один из студентов выходил на занятие по телефону, и, в связи с этим, не мог продемонстрировать презентацию, то другой со своего экрана мог помочь ему в этом. Тогда первый студент лишь озвучивал свое выступление. Были и другие ситуации. Например, звук на компьютере пропадает. Студент звонит преподавателю или однокурснику, тот ставит телефон на громкую связь и, таким образом, вся аудитория слышит выступление.

Подобные нестандартные моменты не мешали, а наоборот, помогали ведению

занятия, так как привлекали внимание студентов, формировали у них способность поиска выхода из нестандартной ситуации.

На этом этапе рождались форматы, в которых были синтезированы различные образовательные платформы и социальные сети. Во многом нам помогло использование сервисов «ВКонтакте» (см.: vk.com/id306112557) и Telegram (t.me/aleksandrova_e_a_professor).

Ценности современной молодежи в настоящее время претерпевают изменения, равно как и их пристрастия к тем или иным сервисам и платформам в сети Интернет [4; 9; 11; 21]. Поскольку для большинства представителей молодого поколения социальная сеть «ВКонтакте» и мессенджер Telegram являются привлекательными, то проводимые с их помощью прямые эфиры лекций оказались для студентов мотивирующим моментом к усвоению учебного материала. Во время прямого эфира студенты могли задавать вопросы в чате, реагировать на услышанное различными символами. Кроме того, такой прямой эфир воспринимался ими не как академическое занятие, а как интересное для них информационное сообщение. Это связано с тем, что студенты привыкли к получению интересной для них информации через прямые эфиры в социальных сетях.

Также для студентов удобно, что прямые эфиры сохраняются в течение суток и более. Поэтому они могут пересмотреть эфир либо посмотреть его, если в силу сложившихся обстоятельств они не смогли присутствовать непосредственно при его трансляции.

Удобно работать с «ВКонтакте» и Telegram еще и потому, что там можно заранее разместить аннотации занятий. Причем, учитывая, что посты читают студенты из разных групп, и бакалавры, и магистранты, и аспиранты, они могут познакомиться с тематикой лекций, предназначенных для других студентов, узнать про новые для них темы, направления бесед, дискуссий. Раз-

мещение потом на странице фотографий с занятий, скриншотов с экрана позволяет всем студентам значительно расширить свои представления о проблемах, которые изучаются педагогикой. Студент может заранее узнать о том, что ожидает его на занятии, а если информацию сопровождают еще и мотивирующие фразы и проблемные вопросы, то задуматься над ними до того, как будет само занятие. Такие элементы фасилитации педагогического мышления, опережающего преподавания позитивно зарекомендовали себя в нашей педагогической практике.

Как результат исследования, студенты из различных групп, общаясь на таких занятиях, начали создавать небольшие научно-исследовательские группы, объединяясь по направлениям своих курсовых и дипломных работ, диссертаций.

В процессе исследования мы попеременно использовали ВКонтакте, Telegram и платформу Zoom в пределах даже одного занятия, например, по 20–30 минут. Это помогало избежать монотонии, которая неизбежно возникает, если полтора часа заниматься непрерывно на одной платформе.

Опыт показал, что лекции удобно читать в «ВКонтакте» и Telegram, семинары проводить на платформе Zoom, Skype и Google Meet.

Что касается индивидуального консультирования, то для этой цели наиболее эффективным зарекомендовал себя Skype. Наблюдения за студентами и последующее обсуждение их ощущений показали, что в этом случае молодые люди чувствовали себя более раскрепощенно и свободно осуждали свои учебные проблемы, не боялись задавать вопросы, показаться в чем-либо некомпетентным.

Самостоятельную работу студентов мы проверяли через платформу Ipsilon Uni. Это, опять же, было удобно тем, что студенты видят и четко написанные нами задания, и количество баллов, которые они могут получить за каждое из них, и наши

комментарии. Их дисциплинирует тот факт, что на страничках фиксируется не только дата, но и то время, когда они сдали задание. Как результат, в эту сессию у нас гораздо чаще студенты все задания сдавали досрочно и вовремя.

Четвертый этап педагогической поддержки и сопровождения студентов – минимизация рисков отсутствия прямого контакта с обучающимися. Он обеспечивался за счет поиска вариантов замещения очного взаимодействия будущих педагогов (студентов) с детьми (дошкольниками, школьниками) на занятиях, предполагающих их контакт (педагогическая практика).

В учебном плане подготовки будущих педагогов в России представлено значительное количество часов педагогической практики. Это учебная и производственная практики, преддипломная практика. В их число входят психолого-педагогическая практика, организационно-педагогическая практика, летняя вожатская практика, а также практики, в процессе которых студенты проявляют себя в качестве учителя, воспитателя, классного руководителя, вожатого в летнем оздоровительном лагере для детей и подростков.

Организация всех видов практик в период самоизоляции стала еще одним из этапов исследования.

И в данном случае, также, как и при организации лекций и семинаров, речь идет о возникновении и формировании новых форматов взаимодействия со студентами, и, главное, новых форматов взаимодействия студентов с иными источниками информации, несущими для них не только теоретические знания, но и обеспечивающими поиск ответов на вопросы практического плана, разрешение педагогических ситуаций.

Так, в учебном плане одной из первых заявлена психолого-педагогическая практика. Основная задача студента на ней – наблюдение за детьми, работой психолога образования, классного руководителя и учителя.

Если мы не можем предоставить студентам возможность посетить образовательные организации, то нам вполне по силам использовать для этой цели художественные фильмы, в которых речь идет о школе, педагогах, детях. Например, это такие классические для России фильмы, как «Педагогическая поэма» (Россия, 1955), «Доживем до понедельника» (Россия, 1968), «Ключ без права передачи» (Россия, 1976), а также зарубежные «Общество мертвых поэтов / Dead Poets Society» (США, 1989), «Человек эпохи Возрождения / Renaissance Man» (США, 1994), «Звездочки на земле» / *Taare Zameen Par* (Индия, 2007), «Учитель года / School of Life» (США, 2003) и многие другие.

В этом случае мы используем следующее задание: составить психолого-педагогическую характеристику ребенка, педагога на основании просмотра того или иного художественного фильма о школе. Выполнение задания отражается в форме свободного описания динамики поведения ребенка.

Приведем примеры вопросов, на которые отвечает при отчете студент:

Чему посвящен фильм? Почему Вы выбрали для наблюдения именно этого ребенка? Какая проблема ребенка личностного или учебного плана выделена Вами в процессе просмотра фильма? Каким образом ребенок пытается решить свою проблему? Какими способами привлекает к себе внимание окружающих? На какие риски идет? Оправданы ли они? Какие способы решения ребенком своей проблемы стали эффективными и почему? Какими способами ребенок пытается защитить себя и свои принципы? Выделяется ли ребенок чем-либо из группы, привлекает ли внимание своей одеждой, прической, мимикой, движениями, осанкой? К чему это в основном приводит? Каким способом ребенок устанавливает контакт с одноклассниками и педагогами? Приведите примеры.

Какой вид общения для него предпочти-

телен: деловое, личностное, ситуативное, сотрудничество, эгоцентризм? Приведите примеры.

Какова его позиция в общении: активная, пассивная, агрессивная, созерцательная, авторитарная? Приведите примеры.

Помогает или мешает ребенку обычный для него способ общения с окружающими, в том числе и педагогами? Каков ее темп, есть ли характерные вербальные штампы, какова культура его речи? Меняется ли что-либо в процессе демонстрации фильма? Приведите примеры высказываний ребенка, характеризующие его интересы, ценности и культурные установки.

Если в фильме есть сцены, в которых отображено учебное занятие, то обратите внимание на то, каковы реакции ребенка на разнообразные учебные ситуации: что именно привлекает его внимание, какова степень его концентрации на содержании урока, как он реагирует на замечания педагога, реплики одноклассников по отношению к нему лично либо к происходящему на занятии.

Какова специфика его эмоционального интеллекта? Какой у него тип темперамента? Экстраверт он, амбиверт или интраверт? Оптимист, реалист или пессимист? С чем это, судя по фабуле фильма и его реакциям на происходящее, связано?

Есть ли в фильме сцены, демонстрирующие отношение ребенка к самому себе, своим сильным и слабым сторонам, как внешним (внешность, одежда, манера двигаться), так и внутренним (ценности, установки и т. п.)?

Также мы предлагаем ему фиксировать изменения жизненной или учебной ситуации ребенка в процессе просмотра фильма: например, смена интересов, имиджа, рода деятельности, появление новых друзей и отмечать, с чем именно это связано, какие факторы влияют с большей степени на решение ребенком своей проблемы.

Аналогичное задание он выполняет и относительно поведения педагогов в данном

фильме, изучая стили педагогического общения, выхода из конфликтной ситуации и проч. Например, это вопросы и задания такого плана:

Какой стиль педагогической деятельности присущ героям фильма: авторитарный, демократический, либеральный, попустительский?

Какой темперамент присущ данному педагогу?

Охарактеризуйте уровень культуры речи педагога на учебном занятии, ее целенаправленность, связность и убедительность изложения, развернутость и доступность высказываний, адаптированность стиля речи к аудитории, логическую четкость и завершенность высказываний, ясность и отчетливость формы изложения материала, интонационную выразительность и образность речи, использование приемов слушания для поддержания интереса к материалу.

Использует ли педагог приемы «совместного мышления» (риторические вопросы, обращения, предоставление права собственного вывода, обсуждения).

Каким образом на учебном занятии педагог сочетает вербальные и невербальные способы общения?

Насколько педагог адекватно реагирует на происходящее в классе (вне аудитории – в зависимости от сюжета фильма)?

Приведите примеры влияния оформления образовательной среды на успешность учебного занятия: а) вещно-предметное пространство школы (комфортные условия, в которых проходит образовательный процесс, оформление коридоров, учебных кабинетов, актов зал, библиотека и др.); б) школьные традиции, дисциплина, соблюдение этикета, правила и нормы поведения в школе и др.

Какие методы воспитания и обучения использует педагог? Какие их них оказались эффективными, а какие следует отнести к группе риска и почему?

Как педагог реагировал на нарушение

учениками дисциплины? Каким образом он разрешал возникшие конфликты? Какие способы помогали педагогу создать рабочую атмосферу на учебном занятии? Какие из этих способов Вы стали бы использовать и почему?

Задания к *организационно-педагогической практике* затрагивают изучение сайта образовательной организации, его насыщенность, информативность, современность и т. д.

Для нас стало важным еще и то, что с 1 сентября 2020 года в России все школы приступили к реализации примерной программы воспитания, разработанной в институте развития стратегий образования РАО коллективом исследователей под руководством профессора Н. Л. Селивановой (<http://form.instrao.ru/>). В этой связи в рамках данной практики мы смогли посвятить время подробному изучению данной программы и организовать дистанционную работу микрогрупп студентов по разработке этой программы для той школы, в которой предполагалась практика.

В рамках этой деятельности студентами удаленно была проведена следующая работа: проектирование ситуаций и событий, развивающих смысловую и эмоционально-ценностную сферу (культуру переживания, ценностные ориентации, смысловую направленность) обучающихся. Разработка целей и задач воспитания в базовой школе в соответствии с текстом примерной программы воспитания. Разработка видов, форм и содержания деятельности, содержания инвариантных и вариативных модулей воспитания в базовой школе в соответствии с текстом примерной программы воспитания РФ. Анализ воспитательного процесса в соответствии с критериями и показателями, предложенными в примерной программе воспитания РФ. Самоанализ практической деятельности.

Подобным образом мы организуем в этом году и летнюю вожатскую практику. Мы предлагаем нашим студентам разра-

ботать программу-сценарий тематической летней смены в оздоровительном лагере.

Такая смена предполагает подробное описание процесса организации и проведения всех событий и встреч в течение всех дней пребывания детей в лагере или на детской оздоровительной площадке в контексте одной-двух сюжетных линий, ранее хорошо известных детям из художественных произведений либо игр (например, по сюжету фильмов «Звездные войны», «Властелин колец» и др.). Студенты самостоятельно выбирают тему лагерной смены, в основу которой они могут положить какую-либо историю, сюжет художественного произведения, кинофильма и тому подобного.

Пятый этап педагогической поддержки и сопровождения студентов – формирование способности использовать создающуюся ситуацию с пользой для своего самоопределения и саморазвития. Он обеспечивался в процессе и как результат поиска педагогических возможностей организации процедуры промежуточной и итоговой аттестации как ситуации личностного и профессионального самоопределения в проблеме.

В дистанционном образовании есть традиционный подход к организации аттестации студентов – это электронное тестирование. У нас была такая возможность, мы могли воспользоваться платформой Ipsilon Uni. Также мы могли организовать аттестацию студентов традиционно, в устной форме по билетам. Однако возможность взаимодействия со студентами, например, через Zoom, специфика дистанционного обучения, при котором им обеспечен свободный доступ к информации, представленной в системе Интернет, давно делает такой способ проведения экзаменов не целесообразным.

Мы нашли выход в формулировании вопросов к зачету или экзамену таким образом, чтобы ответы на них строились не репродуктивно, а аналитически. Например,

хорошо показали себя вопросы, суть которых состоит в проведении сравнительного анализа концепций, взглядов и подходов.

Но в ситуации самоизоляции и этот подход должен быть адаптирован к реалиям «многооконного экрана». Выход был найден благодаря формату «Pecha-Kucha», предполагающему проблемное эмоциональное изложение достаточно спорного вопроса в течение 6 минут 20 секунд. Материал представлялся студентами на 20 слайдах, каждый из которых демонстрировался ровно 20 секунд. Это позволило преподнести заранее подготовленный ответ компактно, зрелищно, сопроводив каждый из слайдов достойным комментарием. Затем в группе организовывалось обсуждение выступлений. Таким образом, экзамен был проведен в формате обобщающего семинар-проекта.

Заключение. Анализ мнения студентов по результатам прошедшего семестра показал, что наиболее оптимальным форматом занятий для них оказалось сочетание прямых эфиров с занятиями на Zoom с последующим выставлением выполненных заданий на проверку в системе Ipsilon Uni. Индивидуальное общение с преподавателями целесообразнее для них было проводить с использованием Scare. Ведение профессиональной страницы преподавателем во «ВКонтакте» и Telegram повышает качество его взаимодействия со студентами.

Также студенты отмечали и иные положительные эффекты организации учебного процесса в цифровом формате, которые зародились в условиях работы в самоизоляции:

- возможность рекламировать свои занятия, прописывая их суть и цель;
- возможность каждому из участников учебного процесса заниматься в удобном месте, в комфортном температурном режиме и условиях освещённости, выбора громкости трансляции;
- возможность максимальной визуализации

зации процесса обучения, его приближенности к социокультурным особенностям и привычкам современного студента;

– возможность по окончании занятия публично, через социальные сети благодарить группу, отдельных ее участников за педагогические идеи, прозвучавшие из их

уст на занятии, за найденные ими видеоролики и т. д.

Мы полагаем, что позитивный опыт, который мы приобрели за последние два года, позволит нам и в дальнейшем оптимизировать процесс образования, как в дистанте, так и в реальном обучении.

Список источников

1. *Chang Q., Xing J., Ho R., Yip P.* Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results // *Psychiatry Research*. – 2019. – Vol. 274. – P. 269–273. DOI: 10.1016/j.psychres.2019.02.054

2. *Communication and Learning in an Age of Digital Transformation* / ed. by D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel, R. C. Arnett, S. Mancino. – London: Routledge, 2020. – 248 p. DOI: 10.4324/9780429430114 3.

3. *Keles B., McCrae N., Grealish A.* A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents // *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2020. – Vol. 25, iss. 1. – P. 79–93. DOI: 10.1080/02673843.2019.1590851

4. *Kiryakova A. V., Chelpanchenko T. V., Shabalina L. G., Maslova A. I., Zhukov V. A., Makarov A. L., Aleksandrova E. A., Popova O. V.* Value orientations: what portrait of modern student is? *Revista San Gregorio*. – 2020. – № 37. – С. 1–9.

5. *Lenhart A.* Teens, Social Media & Technology Overview // *Pew Research Center*. – 2015. – April 9. – URL: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> (дата обращения: 24.08.2021).

6. *Lenhart A., Smith A., Anderson M., Duggan M., Perrin A.* Teens, Technology and Friendships [Электронный ресурс] // *Pew Research Center*. – 2015. – August 6. – URL: <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (дата обращения: 24.08.2021).

7. *Markova V., Pleshakov V., Shesterina A., Zakharyashcheva O.* Practices of teaching and upbringing of young people in the Internet space // *The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020)* / total ed. S. N. Vachkova, A. Iskakova, A. Koptelov. Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. DOI: 10.1051/shsconf/20219805011

8. *Александрова Е. А.* Педагогическая поддержка в цифровой среде // *Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Москва, 19–21 апреля 2021 г.)* / под ред. С. В. Лобынцевой и И. В. Хромовой. – М.: Пробел-2000, 2021. – С. 89–97.

9. *Александрова Е. А.* Интернет-педагогика для «нового» ребенка – белое пятно на карте // *Народное образование*. – 2011. – № 9 (1412). – С. 260–264.

10. *Александрова Е. А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // *Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика*. – 2008. – № 1-2. – С. 74–78.

11. *Александрова Е. А.* Поколение «Y»: методология взаимодействия в образовательной среде // *Компетентный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции* / под ред. М. А. Сморгуневой, С. Л. Коротковой. – Саратов, 2016. – С. 6–9.

12. *Байкалова А. Ю.* Создание воспитательной среды в сети интернет на примере деятельности детских онлайн-лагерей // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 8–10 декабря 2020 г.)* / под ред. Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. – Новосибирск: Немо Пресс, 2020. – С. 151–160.

13. *Белозерова Л. А., Поляков С. Д.* Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2021. – Т. 10, вып. 1 (37). – С. 23–32. DOI:

10.18500/2304-9790-2021-10-1-23-32

14. *Богуславский М. В., Мачехина О. Н.* Момент истины для российского образования: пандемия закончится, что дальше? // *Учительская газета*. – 2020. – № 4. – С. 3.

15. *Бочавер А. А., Докука С. В., Новикова М. А.* и др. Благополучие детей в цифровую эпоху [Электронный ресурс]: доклад к XX Апрельской междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апр. 2019 г.). – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 34 с. – URL: <https://conf.hse.ru/mitro/pubs/share/262127942> (дата обращения: 23.08.2021).

16. *Воропаев М. В.* Социализация и воспитание в виртуальной и смешанной реальностях // *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. – 2011. – № 3 (64). – С. 131–138.

17. *Глебова А. А., Александрова Н. А.* Дистанционное обучение: особенности, проблемы и перспективы // *Информационные технологии в образовании*. – 2021. – № 4. – С. 80–88.

18. *Демакова И. Д., Шустова И. Ю.* Вопросы исследования в теории воспитания, связанные с цифровизацией образовательной среды // *Гуманизация образовательного пространства: материалы Международного форума*. – Саратов, 2021. – С. 64–71.

19. *Костюкова Т. А.* Профессиональное самоопределение будущего педагога в традиционных российских духовных ценностях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2002. – 50 с.

20. *Мендель А. В.* Переход общеобразовательных школ на дистанционное обучение в условиях пандемии коронавируса: организационно-педагогический аспект. Практика дистанционного образования, в том числе в условиях пандемии. – М.: НИУВШЭ, 2020. – 24 с.

21. *Мирошкина М. Р.* Цифровое поколение. Портрет в контексте педагогического профессионального образования // *Социальная педагогика в России*. – 2018. – № 3. – С. 31–44.

22. *Плешаков В. А., Склярлова Т. В., Воинова О. И., Плешакова К. А.* Актуализация

дискурса о «форс-мажорной киберпедагогике» во время пандемии COVID-19 // *Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: сб. статей XIII Международной научно-практической конференции: в 2 частях*. – 2021. – С. 78–81.

23. *Поляков С. Д., Тасимова Н. В.* Воспитательная деятельность с использованием интернета – синтез традиций и инноваций // *Личность в ситуации социальных изменений: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Саратов, 12–13 декабря 2019 г.)*. – Саратов: Наука, 2019. – С. 141–145.

24. *Петрушкевич М. А.* Нравственные и этические ценности создания цифровой образовательной среды // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (8–10 декабря 2020 г., Новосибирск)* / под ред. Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьевой, Е. М. Скрыпниковой. – Новосибирск: Немо-Пресс, 2020. – С. 188–195.

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

26. *Ромм Т. А., Ромм М. В.* Воспитание в цифровую эпоху // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. – 2021. – Т. 10, вып. № 4 (40). – С. 360–366.

27. *Уваров А. Ю., Гейбл Э., Дворецкая И. В.* и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

28. *Шшиарина Н. В., Подлияев О. Л., Ромм Т. А.* Кросскультурный анализ стратегий гигиенической экспертизы в образовании // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. – 2020. – Т. 28, спец. вып. – С. 840–850. DOI: 10.32687/0869-866X2020-28-s1-840-850

References

1. Chang, Q., Xing, J., Ho, R. T., Yip, P., 2019. Cyberbullying and suicide ideation among Hong Kong adolescents: the mitigating effects of life satisfaction with family, classmates and academic results. *Psychiatry Research*, vol. 274, pp. 269–273. (In Eng.)

2. Kergel, D., Heidkamp-Kergel, B., Arnett, R. C., Mancino, S., ed., 2020. *Communication and Learning in an Age of Digital Transformation*. London: Routledge, 248 p. (In Eng.)

3. Keles, B., McCrae, N., Grealish, A., 2020. A systematic review: the influence of social media on

depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 25, iss. 1, pp. 79–93. (In Eng.)

4. Kiryakova, A. V., Chelapchenko, T. V., Shabalina, L. G., Maslova, A. I., Zhukov, V. A., Makarov, A. L., Aleksandrova, E. A., Popova, O. V., 2020. Value orientations: what portrait of modern student is? *Revista San Gregorio*, no. 37, pp. 1–9. (In Eng.)

5. Lenhart, A., 2015. *Teens, Social Media & Technology Overview*. Pew Research Center, April 9. Available at: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> (accessed: 24.08.2021). (In Eng.)

6. Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., Perrin, A., 2015. *Teens, Technology and Friendships* [Электронный ресурс]. Pew Research Center, August 6. Available at: <http://www.pewinternet.org/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/> (accessed 24.08.2021). (In Eng.)

7. Markova, V., Pleshakov, V., Shesterina, A., Zakharyashcheva, O., 2021. Practices of teaching and upbringing of young people in the Internet space. The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020). Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. DOI: 10.1051/shsconf/20219805011 (In Russ., abstract in Eng.)

8. Aleksandrova, E. A., 2001. Pedagogical support in the digital environment. Social partnership: pedagogical support of subjects of education: materials of the VIII International scientific and practical conference (Moscow, April 19–21, 2021) / ed. S. V. Lobytseva and I. V. Khromova. Moscow: Probel Publ., pp. 89–97. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Alexandrova, E. A., 2011. Internet pedagogy for a “new” child – a white spot on the map. *Public education*, no. 9 (1412), pp. 260–264 (In Russ., abstract in Eng.)

10. Aleksandrova, E. A., 2008. Pedagogical support for high school students in the process of developing and implementing individual educational trajectories. *Scientific notes of the Pedagogical Institute of SSU named after N. G. Chernyshevsky. Series: Psychology. Pedagogy*, no. 1-2, pp. 74–78. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Aleksandrova, E. A., 2016. Generation “Y”: methodology of interaction in the educational environment. Competence-based approach: innovative practice of educational organizations in the

implementation of the Federal State Educational Standard: Sat. materials of the All-Russian scientific-practical conference, pp. 6–9. (In Russ.)

12. Baikalova, A. Yu., 2020. Creating an Educational Environment on the Internet by Examining the Activities of Online Children’s Camps. Romm T. A., Lavrentyeva Z. I., Skripnikova E. M., eds. *Fundamental Problems of Education in Contemporary Social Processes: Proceedings of International Scientific and Practical Conference*. Novosibirsk, Nemo Press Publ., pp. 151–160 (In Russ.)

13. Belozerova, L. A., Polyakov, S. D., 2021. Transformation of the cognitive sphere of “digital generation” children: Experience analysis. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 23–32 (In Russ., abstract in Eng.)

14. Boguslavsky, M. V., Machekhina, O. N., 2020. The moment of truth for Russian education: the pandemic will end, what next? *Teacher’s newspaper*, no. 4, p. 3.

15. Bochaver, A. A., Dokuka, S. V., Novikova, M. A., et al., 2019. Children’s Well-Being in the Digital Age: Paper by 20th April International Science Conference on Problems of Economic and Social Development (Moscow, 9–12 April). Moscow, HSE Publishing House, 34 p. Available at: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/262127942> (accessed 23 August 2021) (In Russ.)

16. Voropaev, M. V., 2011. Socialization and education in virtual and mixed reality. *RGNF Bulletin*, no. 3 (64), pp. 131–138 (In Russ.)

17. Glebova, A. A., Aleksandrova, N. A., 2021. Distance learning: features, problems and prospects. *Information technologies in education*, no. 4, pp. 80–88. (In Russ.). (abstract in Eng.)

18. Demakova, I. D., Shustova, I. Yu., 2021. Research issues in the theory of education related to the digitalization of the educational environment. Humanization of the educational space: materials of the International Forum. Saratov, pp. 64–71. (In Russ.)

19. Kostyukova, T. A., 2002. Professional self-determination of the future teacher in traditional Russian spiritual values. *Dr Sci. (Pedag.)*. Tomsk, 363 p. (In Russ.)

20. Mendel, A. V., 2020. Transition of General Education Schools to Distance Education in the Context of the Coronavirus Pandemic: Organizational and Pedagogical Aspect. The Practice of Distance Education, Including in the Context of the Pandemic. Moscow: HSE Publishing House, 24 p.

(In Russ.).

21. Miroshkina, M. R., 2018. The digital generation. A portrait in the context of pedagogical professional education. *Social Pedagogy in Russia*, no. 3, pp. 31–44 (In Russ.).

22. Pleshakov, V. A., Sklyarova, T. V., Voinova, O. I., Pleshakova, K. A., 2021. Actualization of the discourse on “force majeure cyberpedagogy” during the COVID-19 pandemic. *Shamov Pedagogical Readings of the Scientific School of Management of Educational Systems: Sat. articles of the XIII International Scientific and Practical Conference*, pp. 78–81. (In Russ.).

23. Petrushkevich, M. A., 2020. Moral and ethical values of creating a digital learning environment. Romm T. A., Lavrentyeva Z. I., Skripnikova E. M., eds. *Fundamental Problems of Education in Contemporary Social Processes: Proceedings of International Scientific and Practical Conference*. Novosibirsk: Nemo Press Publ., pp. 141–145 (In Russ.).

24. Poliakov, S. D., Tasimova, N. V., 2019. Educational activities using the Internet – a synthesis of tradition and innovation. Smirnova A. Yu.,

ed. *Personality in a Situation of Social Change: Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference*. Saratov: Nauka Publ., pp. 141–145 (In Russ.).

25. Romm, T. A., Romm, M. V., 2018. Network horizons of the theory of educational systems. *Domestic and foreign pedagogy*, vol. 1, no. 4 (52), pp. 54–66. (In Russ.).

26. Romm, T. A., Romm, M. V., 2018. Network horizons of the upbringing systems theory. *National and Foreign Pedagogy*, vol. 1, no. 4 (52), pp. 54–66 (In Russ.).

27. Uvarov, A. Yu., Gable, E., Dvoret-skaya, I. V., et al., 2019. Difficulties and prospects of digital transformation of education / ed. A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 343 p. (In Russ.).

28. Shisharina, N. V., Podlinyaev, O. L., Romm, T. A., 2020. Cross-cultural analysis of strategies for hygienic expertise in education. *Problems of social hygiene, health care and the history of medicine*, vol. 28, spec. issue, pp. 840–850. (In Russ., abstract in Eng.).

Информация об авторе

Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alexkatika@mail.ru, ORCID 0000-0002-2101-7050, Саратов, Россия

Information about the author

Ekaterina A. Aleksandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof., the Chairperson of Department of Education Methodology, Saratov State University, alexkatika@mail.ru, ORCID 0000-0002-2101-7050, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 11.02.2022

Принята редакцией 19.03.2022

Submitted 11.02.2022

Accepted by the editors 19.03.2022

Научная статья
 УДК 378.046
 DOI: 10.15293/1813-4718.2202.04

Использование видеоматериалов для интенсификации процесса обучения студентов иностранному профессиональному языку

Ачкасова Наталья Николаевна¹

¹ Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия

Аннотация. Актуализируется вопрос использования видеоматериалов по профессиональной тематике для студентов неязыковых вузов на английском языке для профессионального роста и модернизации иноязычного образования студентов финансово-экономического факультета.

Цель статьи – проанализировать особенности работы с видеоматериалами для интенсификации процесса обучения студентов неязыкового вуза.

В статье представлен обзор отечественной и зарубежной литературы по проблемам интенсификации процесса обучения иностранным языкам, английского языка, в частности, с использованием сети Интернет, дискуссия для обратной связи со студентами, обобщение педагогического опыта.

В результате рассмотрены и проанализированы методические рекомендации по теме использования видеоматериалов, представлены рекомендации по их использованию в аудитории и для самостоятельной работы. Обозначены трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели, работая с видеоматериалами. Предложены приоритеты, которые определяются как ключевые для использования при подготовке занятия с видеоматериалами.

Ключевые слова: видеоматериалы, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, коммуникация, интерактивное занятие, дискуссия

Для цитирования: Ачкасова Н. Н. Использование видеоматериалов для интенсификации процесса обучения студентов иностранному профессиональному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 44–53. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.04>

Scientific article

Video Media Enhancing Professional Language Learning in Tertiary Education

Natalia N. Achkasova¹

¹ Financial University under the Government of RF, Moscow, Russia

Abstract. The issue of using video materials on professional topics for students of non-linguistic universities in English for professional growth and modernization of foreign language education of the faculty of finance and economics is being updated. The purpose of the article is to analyze the main questions of working with video materials for intensification of English Language Teaching.

The article presents a review of domestic and foreign literature on the problems of enhancing the process of teaching foreign languages and English in particular, using Internet and video. Discussions with students and their feedback and generalizations of pedagogical experience are described.

As a result, methodological recommendations on the topic of using video materials are considered and analyzed, recommendations on successful work in the classroom and independent work at home are presented. The difficulties that students and teachers face when working with video materials are outlined. Priorities, which are defined as key ones for the use of video materials in the classroom are defined.

Keywords: video materials, professional training, professional activity, communication, interactive lessons, discussions

For citation: Achkasova, N. N., 2022. Video media enhancing professional language learning in tertiary education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 44–53. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.04>

Введение. Постановка проблемы. Образовательная система в нашей стране, как и во всем мире, сегодня характеризуется значительными изменениями и, прежде всего, в плане целей и технологии подготовки будущих специалистов. Обучение в высшей школе на современном этапе – это целенаправленный процесс становления и развития специалистов. Важную роль в нем играет преподавание иностранных языков, особенно языка международного общения – английского. Значительная роль в данном процессе отводится компьютерным технологиям и сети Интернет. На самом деле, в век глобализации образовательного пространства, а также международного сотрудничества специалистов разных стран иностранный язык выступает средством общения в профессиональной деятельности. Современные средства связи с партнерами, доступ к информационным ресурсам сети Интернет предполагают достаточно свободное владение как компьютерными технологиями, так и иностранным языком.

Действительно, наш век – век цифровой, век информации, неотъемлемой ценностью которого является сама информация, так как путь к успеху во многих областях зависит от способности быстро получать ее, анализировать и работать с ней не только на родном языке. Международная финансовая и экономическая информация в основном представляется на английском языке, на нем же ведутся передовые финансово-экономические конференции, форумы, дискуссии. Специалисты экономическо-

го и финансового профилей, как и другие специалисты, заинтересованы в материалах и общении со специалистами других стран, что повышает их профессионализм и результаты работы.

Профессиональная направленность в обучении прививает интерес к будущей профессии студентов, пробуждает стремление получить знания о специальности по различным каналам. Поэтому формирование профессиональной направленности имеет первостепенное значение при обучении иностранному языку. Сегодня в преподавании профессионального английского языка наблюдается расширение границ традиционного образовательного пространства «учебник – преподаватель – студент». Кроме учебника в практику преподавания профессионального языка привнесены элементы аутентичной деловой среды через привлечение преподавателями реальных иноязычных материалов, которые можно найти в сети Интернет. Это можно назвать совершенно естественным и необходимым, так как преподавать английский язык поколению сети Интернет и не задействовать его – по меньшей мере не эффективно. На сегодняшний день справедливо заявляется о новой глобальной интеллектуальной информационно-коммуникативной среде жизни, общения, производства и образования. Согласимся с А. Н. Богомоловым, что «новая инфосфера – это своеобразная информационная оболочка Земли, важнейшей составляющей которой является глобальная сеть Интернет. Она оказывает влияние на формирование новых способов

восприятия информации – использование различных каналов восприятия информации: аудиального/слухового, кинестетического и визуального, визуализация устной речи – восприятие устной речи глазами (Интернет-язык делает письменную речь формой существования разговорного языка), высокая скорость переключения с одного способа представления информации на другой, с одного ресурса на другой, создание индивидуальной траектории чтения, благодаря свободе выбора последовательности обращения к информации, одновременная работа с разными ресурсами» [2, с. 25]. Студенты уже привыкли работать с видеоконтентом в силу его доступности и более легкой усвояемости.

Видеоматериалы, взятые из сети Интернет, расширяют возможности речевой коммуникации, дают возможность сочетать проблемное обучение и ситуативное моделирование, игровые процедуры, многовариантность и альтернативность в решении конкретных задач. Видеоматериалы способствуют развитию профессиональной компетенции, позволяя находиться в свете современных изобретений и обсуждений. Владеющий английским языком и уверенно пользующийся сетью Интернет современный экономист или финансист всегда сможет отыскать нужную информацию, присоединиться к нужному форуму или дискуссии, поучаствовать в международной конференции или провести видеопереговоры.

«В последнее время использование видео на занятиях английского приобрело популярность из-за активного использования коммуникативного метода. Будучи богатым и ценным ресурсом, видео одинаково любимо и студентами, преподавателями. Студентам оно нравится, потому что видеопрезентации часто являются интересными, сложными и стимулирующими для просмотра. Видео показывает, как себя ведут люди в другой культуре, язык, который они изучают, приносит на занятие широкий спектр коммуникативных ситуа-

ций» – отмечает О. И. Коваль [6]. Нельзя не согласиться с И. Л. Пичуговой, которая отмечает: «Представляется, что студенты больше заинтересованы, когда они видят применение изучаемого языка в реальных ситуациях профессионального общения. Это более мотивирует, чем любой другой фактор» [8].

Интересным является факт, что студенты отмечают желание работать с видеоматериалами дома самостоятельно. Об этом также пишет Э. Я. Соколова: «Согласно проведенному опросу студенты предпочитают самостоятельный просмотр видеоматериалов, что объясняется рядом причин. Во-первых, студенты устанавливают дома комфортный для них режим просмотра (количество, последовательность и продолжительность). Во-вторых, при выполнении заданий они не ограничены временем аудиторного занятия. В-третьих, осознание цели и стремление к успеху при самостоятельном решении проблемных задач является мощным стимулом для развития творческих способностей и содействует развитию учебной автономии учащихся» [10].

Преподаватели Департамента английского языка и профессиональной коммуникации финансового университета используют различные программы сети Интернет, YouTube-канал, профессиональные сайты и другие ресурсы как финансово-экономической, так и общей тематики, в повседневной работе для интенсификации работы на занятиях со студентами, так и для разработки домашних заданий для студентов.

Профессиональные видеоматериалы из сети Интернет, несомненно, снимают проблему недостатка аутентичных материалов, необходимых для подготовки и проведения интересных и эффективных занятий, учитывающих современные тенденции развития языка, межкультурные реалии и злободневную профессиональную тематику.

Цель статьи заключается в описании результатов использования видеоматериалов для студентов экономистов, особенно-

стей отбора и работы с профессиональными видеосюжетами.

Вопрос роли видеоматериалов при обучении иностранному языку в вузе исследовали как отечественные, так и зарубежные специалисты и преподаватели, а именно И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин и др. Среди зарубежных авторов можно выделить P. Ur, D. Cotton, H. Puchta, D. Cotton и др.

Исходя из анализа методической литературы, можно заключить, что большинство методистов и преподавателей сходятся во мнении, что видеоматериалы чрезвычайно привлекательны для учащихся. Они подходят для аудиторных занятий: работа с темой и сюжетом, с лексикой и грамматикой, дискуссии и презентации по теме; для самостоятельной работы: повторение лексики, грамматики, повторное прослушивание фрагментов (от общего понимания до полного понимания), отработки произносительного восприятия и отработки произношения.

Авторы сходятся во мнении о необходимости выявления критериев отбора видеоматериалов для определенной аудитории.

Общими критериями для студентов 3-го курса экономико-финансовой направленности стали следующие.

1. Аутентичность. Только аутентичный материал способен представить реальное иноязычное общение, погрузить в языковую среду и культуру страны.

2. Функциональность. Аутентичный видеоматериал должен быть сопоставим с необходимой нам темой по программе курса, быть репрезентативным, современным и информативным.

3. Когнитивная ценность и наличие профессиональной лексики. Материал должен быть полезен студентам концептуально и обогащать лексику для их будущей профессиональной деятельности.

Нельзя не согласиться с И. П. Твердохлебовой, что «компонент, который может благоприятно способствовать развитию

личностного потенциала студента и вести его к профессиональному успеху, компонент, который является частью творчества, компонент, дающий стимул обновленному взгляду на мир, есть ни что иное как окружающий студента микромир за пределами академического пространства. Физический мир во всем многообразии в пространстве времени, та социальная, образовательная, деловая, культурная среда, которая окружает молодого человека, то реальное и виртуальное пространство, в котором живет и существует “субъект процесса обучения” есть широкий контекст, в котором протекает образовательный процесс» [12, с. 20]. Наша задача как преподавателей – наполнять этот контекст интересным профессиональным содержанием.

В настоящее время в преподавании иностранных языков используются видеоматериалы, разработанные авторами учебных пособий как приложения к курсу либо видеоматериалы, подобранные из сети Интернет. Пути и методы разработки эффективных заданий рассмотрены в работах О. И. Барменковой, Л. М. Бояркиной, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Каменецкой, М. В. Мятовой, Л. П. Петровой, А. М. Приходько, Е. Н. Солововой. Л. М. Бояркина, А. В. Боброва отмечают, что при использовании видеоматериалов создается наглядность, которую можно охарактеризовать как динамическую; на уроке осуществляется создание ситуации иноязычного общения и формируется аудиовизуальная сфера изучения иностранного языка [2]. О. А. Барменкова пишет: «практический опыт показывает, что использование видеоматериалов является эффективным средством развития речемыслительной деятельности учащихся, позволяя решать одновременно несколько задач, что соответствует принципам коммуникативного подхода в обучении. Учащиеся получают наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях разных стран» [1, с. 78].

Справедливости ради стоит отметить, что методические аспекты обучения английскому языку с помощью видеоматериалов оказались в большей степени разработаны в английской методике и нашли свое применение в учебных курсах, таких как Н. Puchta “Playway to English” (CUP), “Face to Face” (CUP), “The Business” (MacMillan), “Keynote. Tedtalks” (National Geographic learning) и др.

Большинство авторов, как зарубежных, так и отечественных, отмечают следующие стадии при работе с видеоматериалами.

1-й этап. Подготовительный (обсуждение тематики видеофрагмента, введение лексики, обсуждение вопросов, рассматриваемых в сюжете, дается установка на понимание).

2-й этап. Демонстрация.

3-й этап. Проверка понимания.

4-й этап. Активизация языкового и речевого материала.

5-й этап. Ролевая игра, дискуссии.

Мы придерживались этих этапов при работе с видеоматериалами. Однако необходимо отметить, что мы нашли полезным менять их последовательность, не снижая силы воздействия и эффективности использования видеоматериалов. Иногда студенты сами хотели пропустить подготовительный этап и «проверить» свои силы в понимании английского видеоконтента, не зная, о чем будет идти речь. Периодически этап дискуссии выходил на первое место, когда видеоматериал, приготовленный для просмотра, был очень интересен студентам, или они уже смотрели или читали ранее что-то по этой теме в дополнительной литературе.

Сегодня мы обучаем «нового» студента, это ИКТ-грамотный учащийся, привыкший к новым способам получения информации. Он социализируется в интернет-среде, получает профессиональные знания в сети и разбирается в информационном учебно-профессиональном пространстве часто лучше преподавателей. Задача преподавателя – уметь организовать взаимодействие всех участников учебной деятельности

в нашем успешном специализированном образовательном пространстве в вузе.

Методология и методы исследования.

Основными методами исследования стали изучение методической литературы по проблеме использования видео на занятиях по английскому языку в вузе, разработка и апробация методических разработок для использования видеосюжетов на занятиях и для самостоятельной работы.

Процесс формирования профессиональной компетенции на занятиях по английскому языку складывается благодаря использованию в учебных пособиях профессионально-ориентированных текстов, чтению статей из профессиональных и научных журналов, использованию технологии профессиональных кейсов, участию студентов в научных профессиональных конференциях и, несомненно, благодаря просмотру современных видеоматериалов.

В данной статье, опираясь на многолетний опыт работы в вузах, а также на разработки зарубежных методистов и практиков, рассмотрим технологию работы с видеоматериалами применительно к преподаванию английского языка на финансово-экономическом факультете. Акцент сделан именно на формировании профессионального кругозора, способности разбираться в современных ситуациях, умении отслеживать интересные программы и видеовыступления.

Таким образом, из трактовки видеоматериалов как обучающей процедуры в плане не только развития профессиональной лексики, но и профессионального контента, понятий вытекает необходимость отбора видеоматериала.

Студенты 3-го курса иногда утрачивают мотивацию к изучению как английского языка, так и предметов профессиональной направленности, поэтому программы и видеофорумы профессиональной тематики позволяют поднять мотивацию и усилить желание разбираться в современных тенденциях своей будущей профессии и профессиональном английском.

К темам третьего курса второго семе-

стра мы отобрали видеоролики YouTube-канала «Wolves and Finance», видеосюжеты которых совпадают с проблематикой изучаемых тем на занятии.

1. Аутентичность материала, онлайн-представления профессионального эксперта неоспоримо повышают мотивацию студентов, приносят чувство уверенности в своей квалификации и в своих силах, даже если понимание приходит не с первого раза (тем не менее есть желание разобраться). Видеоматериалы способствуют пониманию, использованию паралингвистических компонентов, зрительные образы позволяют эффективнее схематизировать профессиональную лексику.

2. Студенты знакомятся с точкой зрения по проблеме англоязычного специалиста в их сфере квалификации, анализируют ее, что подразумевает работу над видеосюжетом, работу с пониманием, с лексикой и, однозначно, с концепцией.

Одновременно они вырабатывают соответствующие стратегии, творчески обсуждают их в группах. И, конечно, отрабатывают коммуникативные задания (подготовка выступления по проблеме, обсуждение в диалоге, презентация, письменное обсуждение в чате и так далее).

3. Можно разделить блок заданий на две группы.

Задания первой группы не требуют структурированной работы, видеопросмотру уделяется главное внимание с акцентом на общее понимание профессиональной проблемы, делание заметок по ходу просмотра.

Стоит отметить, что, однозначно, традиционные обсуждения до просмотра видео и введение трудной лексики или понятий снижает трудность восприятия сюжета.

Задания второй группы включают более конкретные вопросы по пониманию и работе с лексикой. Материал видеосюжета становится основой обсуждения соответствующей ситуации, проблемы или концепции. Ведь студенты, как и в дальнейшем в профессиональной жизни, должны будут не

только понять выступающего, но и интерпретировать, анализировать в форме устного и письменного группового обсуждения.

4. Правильный выбор профессионального канала и программ для прослушивания предоставил нам интересный и полезный фактический материал по темам нашего семестрового плана и позволил решить различные задачи овладения языком. К таким мы относим: развитие навыков восприятия английской речи онлайн с разным уровнем концептуальной и речевой сложности, активизация грамматических явлений в речи, овладение профессионально-ориентированной лексикой в речи, использование ее в коммуникативных целях, а также выработка навыков письменной речи (делание заметок, написание выводов о проблеме, написание эссе, заключения).

Представим некоторые темы обсуждаемых видеоматериалов.

1. The difference between accounting and finance.
2. What are financial derivatives.
3. You need this business strategy.
4. The most important accounting ratios.
5. The difference between GAAP and IFRS.
6. The seduction of money.
7. The great reset.
8. What the holidays teaches you about business.

Актуальным представляется задача разработки рекомендаций и технологии работы над видеоматериалами. Представляется, что они призваны развить следующие навыки:

- 1) понимание основной идеи сюжета;
- 2) выделение основных фактов, отражающих логику развития информации;
- 3) понимание деталей информации;
- 4) установление причинно-следственных связей воспринимаемого материала;
- 5) понимание точки зрения выступающего;
- 6) анализ информации и установление ее достоверности;
- 7) определение собственной позиции и оценка сообщаемой информации;
- 8) оценка поставленной проблемы

и предложение способов ее решения;

9) умение вести дискуссию по предложенному сюжету профессиональной информации.

Все задания мы традиционно делим на задания до просмотра видео и после.

Задания до просмотра имеют целью побуждение к просмотру сюжета, введение в профессиональный вопрос или проблему в принципе, проверку фоновых знаний по профессиональному пониманию вопроса, актуализацию личного опыта по прогнозированию сюжета, стимулирование интереса к решению вопроса или изучению данной профессиональной тематики. Все эти задания не должны касаться сути видеосюжета, чтобы учащиеся заранее не потеряли интерес к внимательному просмотру.

Задания после просмотра, однозначно, основываются на информации, полученной от чтения предложенной литературы. Она или непосредственно связана с содержанием, или эта связь опосредована, что позволяет учащемуся развить проблему. Для этого студентам необходимо изучить этот вопрос в дополнительных источниках, что способствует их профессиональному и лингвистическому росту.

Эти упражнения, если посмотреть с методической точки зрения, вырабатывают умения перцептивного, репродуктивного и продуктивного плана. Цели упражнений после просмотра могут быть и следующими: работа над лексикой, ее контекстуальным значением, закрепление грамматических правил и использования, владение лексико-грамматическими моделями, позволяющими вести профессиональные дискуссии, умение аргументировать свою точку зрения в устной форме и в форме практического замечания, обратной связи, эссе или проекта.

Упражнения и задания для развития этих навыков могут быть лексическими, грамматическими, коммуникативными или творческими. Задача преподавателя умело сочетать их для формирования перечисленных навыков, которые позволяют совер-

шенствовать уровень профессиональной подготовки.

Во время прослушивания мы просили студентов конспектировать основные мысли, лексику, фразы, которые помогут воспроизвести общий смысл сюжета.

Во время второго просмотра акцент был сделан на более детальное понимание, способность ответить на вопросы, прописанные для фазы «после» просмотра.

Просмотр видеоматериалов из сети Интернет с YouTube-канала является мощным образовательным инструментом в современном мире. Однозначно, что преподаватель и книга перестали быть единственными источниками знания. Образовательная среда, насыщенная ИТ, эволюционно преобразовалась в информационно-образовательную среду. Используя видеоматериалы сети Интернет, мы:

1) повышаем мотивацию студентов за счет аутентичных современных профессиональных источников информации;

2) усиливаем наглядность процесса обучения;

3) расширяем диапазон учебных действий за счет включения новых методов работы на занятии и дома.

В условиях информатизации образовательной среды, традиционные методы, ориентированные на коллективное восприятие информации, все настойчивее вытесняются новыми методами обучения, основанными на активных, самостоятельных формах приобретения знаний.

Результаты исследования, обсуждения. После использования в течение семестра видеосюжетов в образовательном процессе, проведения дискуссий со студентами подведем итоги.

1. Повторный просмотр видео, как и многократный просмотр, приветствуется, однако важно иметь четкую цель и задачу каждого просмотра.

2. Важно настроить студентов на работу с видео таким образом, чтобы они не беспокоились, если не понимают каждого слова или фразы. Необходимо, чтобы они

увидели, что понимание наступает даже при частичном восприятии.

3. Важно иметь представление о той профессиональной концепции, которая будет обсуждаться в видео. Даже если студент не знаком с этой гипотезой или сферой профессионального обсуждения, понимание чего ожидать в видеосюжете помогает более легкому и интересному просмотру.

4. При обсуждении и работе с видеоматериалами следует отказаться от строгости в оценивании каждого студента. Кто-то способен сразу реагировать и давать обратную связь, некоторые студенты готовы выразить понимание одним – двумя словами. Допускается наличие ошибок, если они не препятствуют пониманию того, что учащийся хочет выразить, и не мешают коммуникации.

5. Важным осознанием была необходимость тренировать со студентами конспектирование материала во время просмотра видеоматериалов. Навык делать пометки во время слушания, просмотра или чтения помогает лучше понять материал и затем восстановить его. Конспектирование дисциплинирует, работа над конспектом – эффективный метод самообучения.

6. Использование видеоматериалов эффективно для самостоятельной работы.

Было замечено, что студентам очень нравится, когда видеосюжеты рекомендованы для самостоятельной работы. Однозначно, что на занятии студент имеет возможность тренировать общение и коммуникацию – взаимодействовать с преподавателем и одноклассниками в рамках коммуникативных заданий и обсуждений. Подготовительную же работу – просмотр видео, ознакомление с профессиональными новинками, повторение необходимой лексики – лучше выполнять самостоятельно дома в своем индивидуальном режиме. Это во многом объясняется привычкой современного студента находиться на просторах сети Интернет и усваивать информацию. Домашняя работа с видео позволяет проводить аудиторное занятие более эффективно, органи-

зовав режим активной коммуникации по просмотренному видео.

Заключение. Жизнь в современном, во многом «цифровом», мире требует от человека принятия быстрых решений, умения адаптироваться к новым ситуациям, находить информацию, критически мыслить, творчески решать нестандартные решения. При обилии информации важно и преподавателю, и студенту учиться ориентироваться в этом потоке, управлять своим обучением и самообучением. Интернет является мощным инструментом для взаимодействия, но может влиять отрицательно на развитие навыков общения. Тем самым возрастает роль преподавателя в своего рода посредничестве между огромным количеством источников и учащимися.

Использование сети Интернет и YouTube-канала помогло нам:

1) усилить наглядность процесса обучения и, следовательно, облегчить процесс восприятия новых профессиональных тем на английском языке;

2) повысить мотивацию студентов к изучению английского языка, профессионального языка включительно за счет мультимедийного представления информации, усиления интерактивного характера обучения, активизации учебно-познавательной работы, включая самостоятельную работу;

3) обеспечить индивидуальный подход в применении видеоматериалов за счет предоставления самостоятельного выбора режима работы над видеоматериалом дома.

Подводя итоги использования видеоматериалов на занятиях английского языка в вузе, можно сказать, что они совершенно необходимы современному студенту для его профессионального, коммуникативного, интеллектуального и лингвистического образования. Преподаватель сегодня, чтобы быть эффективным, обязан обращаться к технологиям, применение которых помогает:

– расширить осведомленность студентов в избранном поле профессиональной деятельности;

– содействовать формированию цен-

ностного отношения к своей профессиональной деятельности;

– осознать необходимость качеств специальности;

– способствовать мотивации к профессии и английскому языку.

Использование сети Интернет и видеоматериалов как никогда востребовано в образовательном процессе. Видеоматериалы по специальности с использованием мнения эксперта расширяют кругозор,

обеспечивают визуальной наглядностью, что способствует в свою очередь лучшему пониманию контекста и английского языка, предоставляет возможность использовать материал для дискуссии по профессиональной теме, тренировать необходимую лексику и быть на гребне информации в своей профессии. Видеосюжеты интересны и современны, позволяют быть в курсе отечественной и международной жизни, в том числе профессиональной.

Список источников

1. Барменкова О. А. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка в школе // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 5. – С. 75–79.

2. Бояркина Л. М., Боброва А. В. Использование видеоматериалов при обучении аудированию на уроке английского языка // Научное обозрение: электронный журнал. – 2018. – № 4-1. – URL: <https://ceberleninka.ru/> (дата обращения: 15.01.2022).

3. Богомолов А. Н. Инфосфера и современная образовательная парадигма: к характеристике понятий // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. – М.: Университетская книга, 2012. – С. 24–34.

4. Вайсбурд М. Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1981. – 278 с.

5. Каменецкая Н. П., Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 18–25.

6. Коваль О. И. Использование видео в качестве аудиовизуальных материалов на занятиях иностранного языка // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolsovaniye-video-v-kach> (дата обращения: 4.02.2022).

7. Маркосян А. С. Очерк овладения вторым языком. – М.: Психология, 2004. – 382 с.

8. Пичугова И. Л. Использование ауθεν-

тичных видеоматериалов на занятиях по профессиональному иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – № 5 (85). – URL: <https://moluch.ru/archive/85/15808/> (дата обращения: 04.02.2022).

9. Соколова Э. Л. Особенности использования видеоматериалов при обучении студентов технического вуза в рамках спецкурса «профессиональный английский язык» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20030> (дата обращения: 5.02.2022)

10. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. – М.: Глосса пресс, 2004. – 336 с.

11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

12. Твердохлебова И. П. Эволюция контекста преподавания «Английского языка делового общения в России и ее влияние на роль студента // Key skills and knowledge students need to participate successfully in the 21 st century society. – М.: АБик, 2009. – С. 18–33.

13. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. – Москва: Икар, 2014. – 211 с.

14. Griffiths Griff and Keohabe Kathy. Personalizing Language Learning. – Cambridge: CUP, 2001. – 160 p.

15. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. – London; New York: Longman, 1996. – 296 p.

16. Ur Penny. A course in Language Teaching. – Cambridge: CUP, 2002. – 372 p.

References

1. Barmenkova, O. A., 2011. The use of video materials for the formation of students' commu-

nicative competence in English lessons at school. Experiments and innovation in school, no. 5,

pp. 75–79. (In Russ.)

2. Boyarkina, L. M., Bobrova, A. V., 2018. The use of video materials in teaching listening in an English lesson. Scientific review: electron. Journal, no. 4-1. Available at: <https://cyberleninka.Ru> (assessed 15.01.2022). (In Russ.)

3. Bogomolov, A. N., 2012. Infosphere and the modern educational paradigm: on the characteristics of concepts. Information and communication technologies in linguistics, lingua didactics and intercultural communication. Moscow: University book Publ., pp. 24–34. (In Russ.)

4. Vaisburd, M. L., 1981. Theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosvesheniye Publ., 278 p. (In Russ.)

5. Kamenskaya, N. P., Efremenko, V. A., 2007. Application of information technologies in foreign language teaching. Foreign languages at school, no. 8, p. 18–25. (In Russ.)

6. Koval, O. I., 2013. The use of video as audiovisual materials in foreign language classes. Bulletin of Nekrasov KGU, vol. 19. Available at: https://ceberleninka.ru/article/n/ispolsovanie_video-v-kach (assessed 4.02.2022) (In Russ.)

7. Markosyan, A. S., 2004. An essay on mastering a second language. Moscow: Psychology Publ., 382 p. (In Russ.)

8. Pichugova, I. L., 2015. The use of authentic video materials in professional foreign language classes. Young scientist, no. 5 (85). Available at: <https://moluch.ru/archive/85/15808/> (assessed

04.02.2022). (In Russ.)

9. Sokolova, E. L., 2015. Features of the use of video materials in teaching technical university students in the framework of the special course “Professional English”. Modern problems of science and education, no. 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?=20030> (assessed 05.02.2022). (In Russ.)

10. Solovova, E. N., 2004. Methodological preparation and retraining of a foreign language teacher. Moscow: Glossa Press Publ., 336 p. (In Russ.)

11. Ter-Minasova, S. G., 2000. Language and intercultural communication. Moscow: Slovo Publ., 261 p. (In Russ.)

12. Tverdokhlebova, I. P., 2009. Evolution of the context of teaching “The English language of business communication in Russia and its impact on the role of the student. Key skills and knowledge students need to participate successfully in the 21 st century society. Moscow: ABK Publ., pp. 18–33. (In Russ.)

13. Shukin, A. N., 2014. Methods and technologies of English language teaching. Moscow: Ikar Publ., 211 p. (In Russ.)

14. Griffiths, Griff and Keohabe, Kathy, 2001. Personalizing Language Learning. Cambridge: CUP Publ., 160 p. (In Eng.)

15. Harmer, Jeremy. 1996. The Practice of English Language Teaching. London; New York: Longman, 296 p. (In Eng.)

16. Ur, Penny, 2002. A course in Language Teaching. Cambridge: CUP Publ., 372 p. (In Eng.)

Информация об авторе

Н. Н. Ачкасова, кандидат педагогических наук, доцент департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, NAchkasova@fa.ru, ORCID 0000-0001-6242-6398, Москва, Россия

Information about the author

Natalia N. Achkasova, Cand. Sci. (Ped.), Assoc. Professor of the department of English and professional communication, Financial University under the Government of Russian Federation, NAchkasova@fa.ru, ORCID 0000-0001-6242-6398, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 14.02.2022

Принята редакцией 09.03.2022

Submitted 14.02.2022

Accepted by the editors 09.03.2022

Научная статья
УДК 37.022
DOI: 10.15293/1813-4718.2202.05

Выбор направлений оценивания качества электронных средств обучения для организации учебного процесса вуза

Босов Алексей Вячеславович¹, Мартюшова Янина Германовна², Наумов Андрей Викторович²

¹ Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» Российской академии наук, Москва, Россия

² Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с оценкой качества средств дистанционного обучения (СДО), их конструированием и применением на практике. Основное внимание уделено вопросу оценки наличия у СДО определенных функциональных возможностей, позволяющих наиболее эффективно решать дидактические задачи, а также мотивировать преподавателей и обучающихся.

Цель статьи – выявить основные направления для оценивания качества электронных средств обучения и обосновать возможность комплексного оценивания уровня функциональности СДО.

Методология. Сложный информационный объект СДО декомпозирован на более простые элементы, к которым могут быть применимы различные методологии оценки качества – экспертный, когнитивно-лингвистический, методы статистической обработки информации и искусственного интеллекта.

В заключении делается вывод о том, что оценка качества электронных средств обучения может быть произведена по двум направлениям: оценка контента как текста по полноте содержания с определением ряда параметров этой оценки и оценка «функциональности» по наличию возможности осуществления тех или иных функций. Совокупность выбранных направлений с указанием инструментария оценки и определит критерии качества электронных средств обучения.

Ключевые слова: информационно-обучающая среда, средство дистанционного обучения, электронный учебник, оценка качества

Для цитирования: Босов А. В., Мартюшова Я. Г., Наумов А. В. Выбор направлений оценивания качества электронных средств обучения для организации учебного процесса вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 54–63. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.05>

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00588, <https://rscf.ru/project/22-28-00588/>.

Directions Selection for Assessing the Quality of Electronic Learning Tools for the Organization of the Educational Process of the Higher Educational Process

Alexey V. Bosov¹, Yanina G. Martyushova², Andrey V. Naumov²

¹ Federal Research Center “Informatics and Control” of the Russian Academy of Sciences, avbosov@ipiran.ru, Moscow, Russia

² Moscow Aviation Institute (State Technical University), Moscow, Russia

Abstract. The article deals with issues related to the assessment of the quality of e-learning tools (ELT), its design and application in practice. The main attention is paid to the issue of assessing the availability of certain functional capabilities in the ELT, which make it possible to most effectively solve didactic tasks, as well as to motivate teachers and students.

The purpose of the article is to identify the main directions for assessing the quality of electronic learning tools and to substantiate the possibility of a comprehensive assessment of the level of functionality of the ELT.

Methodology. ELT as a complex information object is decomposed into simpler elements, to which various quality assessment methodologies can be applied - expert, cognitive-linguistic, methods of statistical information processing and artificial intelligence.

In conclusion, it is concluded that the assessment of the quality of e-learning tools can be carried out in two ways: the assessment of content as a text in terms of the completeness of the content with the definition of a number of parameters of this assessment and the assessment of “functionality” in terms of the possibility of implementing certain functions. The totality of the selected areas, indicating the assessment tools, will determine the criteria for the quality of e-learning tools.

Keywords: information and learning environment, e-learning tools (ELT), electronic textbooks, quality assessment

For citation: Bosov, A. V., Martyushova, Y. G., Naumov, A. V., 2022. Directions Selection for Assessing the Quality of Electronic Learning Tools for the Organization of the Educational Process of the Higher Educational Process. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 54–63. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.05>

Funding: The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 22-28-00588, <https://rscf.ru/project/22-28-00588>.

Введение. В последние десятилетия учебный процесс во всех учебных заведениях проходит в информационно-образовательной среде, ядром которой признано считают учебник вне зависимости от его формы, печатный или электронный. В связи с пандемией роль электронных средств обучения резко возросла, изменились условия обучения, в которых сейчас приходится организовывать учебный процесс, обучение перешло в смешанный формат, что характеризуется чередованием в зависимости от эпидемиологической ситуации

очной и дистанционной форм обучения, необходимостью перевода части студентов в режим самообучения, возрастанием значимости самостоятельной работы, необходимостью дистанционного мониторинга самостоятельной учебной деятельности, дистанционным проведением контрольных мероприятий с необходимостью проверки аутентичности ответов при невозможности установки специального оборудования на рабочем месте студента.

При этом задача высшего образования остается неизменной – формирование

спектра профессиональных компетенций, соответствующих определенному направлению подготовки.

Одним из направлений решения этой задачи стало повсеместное использование для организации учебного процесса средств дистанционного обучения (СДО): электронные учебники (ЭУ), видеокурсы, онлайн-конференции, проводимые на различных платформах, и др. Актуальными становятся проблемы разработки принципов конструирования СДО, формирования методологии их использования, наличия у преподавателей соответствующих компетенций, а также оценки качества электронных средств обучения и определения параметров, по которым такую оценку можно произвести.

Обзор исследований по проблеме.

Функции и роль электронного учебника в учебном процессе логично вытекают из теории учебника, в разработке которой участвовали многие видные ученые. Так, учебник может рассматриваться как комплексная информационная модель, как, например, в работах В. П. Беспалько, который включил в эту модель четыре элемента педагогической системы: «цели обучения, содержание, выбор и разработка дидактических принципов, определенные формы обучения» [1].

Система дидактических функций учебника была определена в работах Д. Д. Зубова, который выделил информационную, трансформационную, систематизирующую функции, функции закрепления и контроля, самообразования, координирующую, интегрирующую и развивающе-воспитательную функции, то есть рассматривал учебник как «полифункциональную систему» [4]. Им же была выдвинута идея создания учебно-методического комплекса, состоящего из учебника как системообразующего элемента и хрестоматий, сборников задач и упражнений, рабочих тетрадей, различного рода дидактических материалов. Информационная функция связана

с фиксированием содержания образования, той части социального опыта, которая предназначена для передачи обучающимся, трансформационная функция – с преобразованием информации в соответствии с дидактическими принципами, такими как научность, доступность, систематизирующая функция обеспечивает строгую последовательность изложения материала, что отвечает дидактическому принципу системности, функции закрепления и контроля, самообразования тесно связаны с ролью учебника в организации учебного процесса, координирующая функция обеспечивает эффективное функциональное использование всех учебных пособий, функция интеграции позволяет обучающимся включиться в различные виды деятельности, результатом которых будет формирование различного рода компетенций.

Электронный учебник, рассмотренный как «учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета или его части в соответствии с программой, поддерживающее все звенья дидактического цикла процесса обучения, являющееся важным компонентом индивидуализированной активно-деятельностной образовательной среды» [11, с. 8], должен выполнять функции учебника, указанные выше. При оценке качества электронного учебника необходимо определить, заложены ли в нем эти функции, а также включить их наличие в качестве параметров в критерии оценки качества учебного издания.

В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные оценкой качества систем дистанционного обучения, их конструированием и применением на практике. Цель статьи – выявить основные направления для оценивания качества электронных средств обучения и обосновать возможность комплексного оценивания уровня функциональности СДО.

Методология и методы исследования.

В определении направлений оценивания качества электронных средств обучения,

в частности, электронного учебника, будем исходить из следующих требований: обеспечение выполнения функций учебника, определенных рядом известных ученых, таких как В. П. Беспалько, Д. Д. Зуев, В. Г. Бейлинсон, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Н. Ф. Талызина и других, работавших в области теории учебника; наличие полноты текстового контента для формирования у обучающихся представлений о мире; обеспечение профессиональной мотивации преподавателей и мотивации студентов к использованию электронных средств обучения в учебном процессе.

На постсоветском пространстве существуют методики оценки качества учебной литературы экспертным методом, предварительно разделяя функции учебника на группы и определяя наличие их в учебнике. А. К. Кусаиновым предложены восемь групп функций: координирования, систематизирования, информационная, трансформирующая, функция закрепления полученных знаний и формирования навыков самоконтроля, самообразования, интеграции, развивающая и воспитывающая [5]. Наличие или отсутствие тех или иных функций учебника может быть сформулировано в виде требований, которые также для экспертной оценки могут быть распределены по группам, например, «общие требования, специальные дидактические требования, требования к содержанию и структуре содержательной части, психолого-педагогические требования» [3].

Экспертный метод предполагает разработку соответствующих таблиц, в которые по заданной шкале экспертом проставляется оценка наличия той или иной функции в тексте учебного издания, уровень соответствия тому или иному требованию, полученный таким образом численный материал обрабатывается [3]. Заметим, что для повышения объективности оценок необходимо привлечение большого числа экспертов, что часто вызывает некоторые затруднения. Кроме того, текстовый контент

электронного учебника может динамически меняться. Привлечение экспертов при любом изменении контента нецелесообразно, поэтому возникает необходимость хотя бы частичной автоматизации его анализа.

Получение некоторой статистической информации непосредственно в процессе анализа текста возможно с использованием когнитивно-лингвистического подхода [6; 7]. В этом случае проводится рассмотрение представленной в тексте учебника с помощью языковых средств картины мира. В результате аналитической работы определяются многочисленные контекстуальные связи слова, обозначающего формируемое понятие, с другими лексемами, при этом фиксируется частотность словупотребления, затем анализ частотности дает уточнение, какими именно признаками раскрывается понятие в тексте учебника. Числовая информация при этом получена объективно.

При рассмотрении контента электронного учебника можно использовать те же критерии и подходы, что и при оценке учебника в традиционной форме, поскольку сущность текстового контента электронного учебника и текста учебника в печатной форме совпадают. Но при использовании электронного учебника мы обращаем внимание не только на функции, заложенные в тексте, но и на процесс его функционирования, что задается его электронной управляющей оболочкой. Значимость тех или иных функций систем дистанционного обучения и, в частности, электронного учебника может быть оценена практикующими преподавателями, которые в силу профессиональных обязанностей заинтересованы в его качестве. С целью ранжирования функций электронных средств обучения для дальнейшего оценивания качества электронных учебников в 2019–2021 гг. авторами было проведено исследование, в результате которого определились наиболее значимые функции СДО, готовность преподавателей принимать участие в соз-

дании СДО, изменения, произошедшие во мнении преподавателей в связи с организацией учебной работы в условиях пандемии [9].

Результаты исследования и их обсуждение. Опытно-экспериментальная работа была проведена в два этапа, в течение 2019/20 и 2021/22 учебных годов. Был использован метод анкетирования преподавателей, работающих в вузах различной направленности: Московском авиационном институте, Российском университете Дружбы Народов, Уральском федеральном университете, Российском экономическом университете им. Плеханова и Высшей школе экономики. Первый – это технический университет, второй и третий – классические университеты, готовящие специалистов различных направлений, четвертый и пятый – экономические университеты. В анкетировании принимали участие 70 преподавателей вузов. На первом этапе в 2019/20 учебном году часть преподавателей, регулярно использовавших в своей профессиональной деятельности средства дистанционного обучения, выступали в качестве экспертов, был проведен сравнительный анализ их мнений [9]. На втором этапе в 2021/22 учебном году в связи с известными эпидемиологическими условиями все из опрошенных преподавателей применяли электронные средства обучения, то есть электронные учебники и различные образовательные платформы, в организации учебного процесса, и выделение из общей массы экспертов оказалось нецелесообразно.

Целью проведения первого этапа анкетирования было изучение мотивированности преподавательского состава к использованию СДО и участию в их разработке, а также исследовалась точка зрения преподавателей на различные функции ЭУ, влияние их наличия на возможность использования СДО при обучении. На втором этапе изучались изменения, произошедшие вследствие внешних причин, в частности,

перехода к смешанной, очной и дистанционной форме обучения.

Преподавателям было предложено оценить по 7-балльной шкале целесообразность или нецелесообразность использования ЭУ в своей работе. В 12 утверждениях были заложены как внешние мотивы использования электронного учебника, так и мотивы, связанные с функционалом этого средства обучения, что позволило ранжировать по важности функции ЭУ, идущие от его программной оболочки. Кроме оценки этих утверждений, были предложены вопросы, обработка ответов на которые позволила выяснить мнение преподавателей на степень готовности участников учебного процесса, студентов и самих преподавателей, технического оснащения вузов на активное включение СДО в учебный процесс.

По результатам опроса наиболее востребованными оказались функция ЭУ по обеспечению непрерывного мониторинга результатов учебной деятельности студентов и функции, дающие возможность студентам самостоятельно планировать свое время и отслеживать свои результаты в освоении дисциплины. Необходимо отметить, что средняя оценка первой из указанных функций в 2020/21 учебном году по сравнению с 2019/20 учебным годом возросла с 4,9 до 5,6 баллов, а второй – с 5,2 до 5,4 баллов. То есть значимость мониторинга учебной деятельности с увеличением опыта использования электронных средств обучения только возрастает.

Значительный рост наблюдался также и в оценке функции организации непрерывной обратной связи со студентами, выполняющими задания, средствами электронного учебника – с 4,7 до 5,3 баллов. Важность именно этой функции при дистанционной организации обучения отмечались и другими исследователями. Так, С. В. Боголепова отмечает, что отсутствие «живого контакта» часто приводит к снижению мотивации к учению у студентов и профессиональной мотивации препода-

вателей [2]. Это же подтверждается и в нашем исследовании, поскольку плохо организованная, отсроченная обратная связь ведет к нецелесообразности использования СДО в профессиональной деятельности. Среднее значение балла, показывающего степень согласия с этим утверждением, возросло на 0,5. Косвенно подтверждает важность функции обратной связи и тот факт, что с точки зрения преподавателей, использование СДО может нарушать «живое общение со студентами и не позволять оценить самостоятельность выполнения заданий». Доля преподавателей, согласных с этим положением, увеличилась. С другой стороны, динамика этой оценки говорит о необходимости включения функций определения меры самостоятельности выполнения заданий, инструментов проверки аутентичности ответов.

Заметим, что к наиболее важным функциям ЭУ преподаватели отнесли возможности использования СДО обучаемыми с физиологическими ограничениями (средняя оценка практически не изменилась), возможности отслеживания студентами оценок своей деятельности в электронном учебнике, возможность построения индивидуальной траектории обучения студентов.

По результатам исследования стоит отметить не только изменения, произошедшие с течением времени и вследствие изменившихся условий обучения, вынужденного обращения к электронным средствам обучения, но и различия в оценках преподавателей, участвующих в опросе 2021/22 года, с оценками преподавателей-экспертов в 2019/20 учебном году. Но стоит заметить, что эксперты оценивали предложенные утверждения с позиции своего опыта работы, в том числе и конкретного электронного учебника, построенного по определенным дидактическим принципам [8; 10].

Для иллюстрации результатов анкетирования и опроса преподавателей на рис. 1 приведена диаграмма. На ней максимальная оценка мотива использования

ЭУ составляет семь баллов, что соответствует полному согласию с предложенным в опроснике утверждением, а минимальная – один балл, что соответствует абсолютному несогласию с предложенным утверждением. Представлены оценки, данные преподавателями в 2019/20 учебном году, из них выделены эксперты, и в 2021/22 учебном году. В целом ранжирование функций ЭУ сохраняется, хотя оценки, данные экспертами, остаются выше усредненных. Не претерпела изменений оценка функций ЭУ, позволяющих обучать студентов с ограниченными физическими возможностями (с 5,51 изменилась на 5,48). Можно выдвинуть гипотезу, что это связано с ограниченным опытом работы с такими студентами у испытуемых.

Первые девять утверждений анкеты объясняли необходимость использования в учебном процессе ЭУ, так как он: «является требованием администрации» (утверждение 1), «повышает качество преподавания» (2), «привлекателен для студентов» (3); дает возможность мониторинга (4) и обратную связь со студентами (5); позволяет преподавателям «отчитываться перед руководством» (6), «организовывать работу студентов с учетом индивидуальных особенностей» (7), а «студентам отслеживать свои результаты» (8), «позволяет обучать студентов с ограниченными возможностями» (9). Последние три утверждения касались, наоборот, нецелесообразности использования электронного учебника, поскольку «эта работа не входит в нагрузку преподавателя» (10), «нарушает живое общение» (11), «отсроченная обратная связь затрудняет понимание материала» (12).

В дополнение к средним оценкам важности функций электронного учебника, отраженным на рисунке, приведем средние квадратические отклонения полученных числовых значений по каждому из утверждений на разных этапах исследования (табл.). В первой строке таблицы указан номер утверждения анкеты.

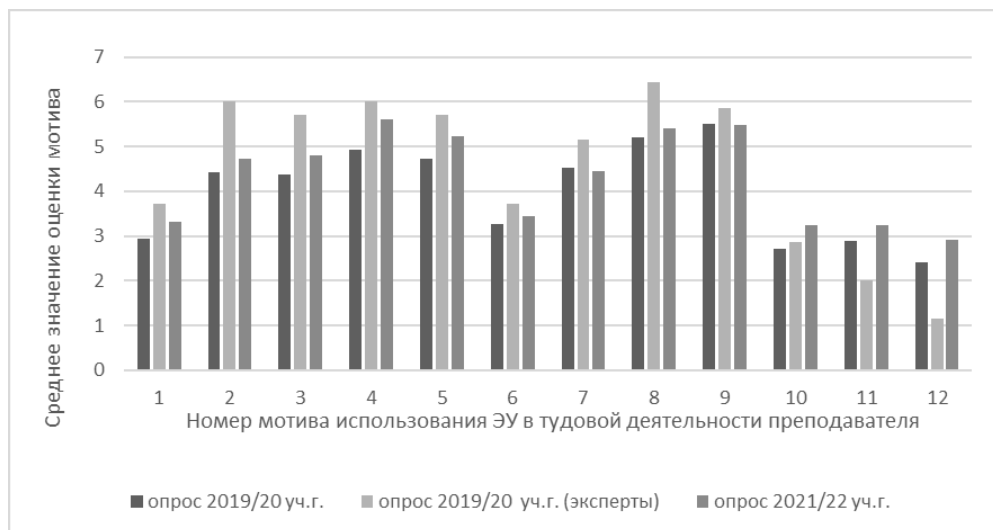


Рис. Оценки функций электронного учебника, данные преподавателями

Таблица

Средние квадратические отклонения оценок функций ЭУ

Год	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2019	1,93	1,89	1,74	2,15	2,09	2,01	2,06	1,71	2,1	1,9	1,96	1,63
2021	2,04	1,51	1,78	1,65	1,67	2,22	1,96	1,52	1,42	1,79	1,69	1,47

Проведенный статистический анализ результатов исследования позволяет среди функций ЭУ выделить те, для которых с увеличением опыта использования ЭУ произошел рост средней оценки их важности при уменьшении среднего квадратического отклонения, что говорит о консолидации мнения преподавателей. К таким функциям можно отнести непрерывный мониторинг работы студентов, возможность непрерывной обратной связи со студентами, выполняющими задания, возможность организации обучения с учетом индивидуальных особенностей, наличие сервиса для студентов по самостоятельному планированию своего времени и отслеживанию своих результатов в освоении дисциплины. Степень реализации именно этих функций в управляющей электронной оболочке ЭУ можно включить в список па-

раметров оценивания качества ЭУ с точки зрения его функциональности.

Кроме этого, преподавателям предлагалось оценить баллами от 1 до 4 по возрастанию их оптимизма следующие категории: «готовность студентов к работе с ЭУ», «техническую оснащенность вуза, необходимую для включения в учебный процесс ЭУ», «готовность преподавателей разрабатывать средства дистанционного обучения», «возможность использования ЭУ в современном учебном процессе вуза».

Результаты, полученные на втором этапе анкетирования, показали, что средние оценки указанных параметров всех опрошенных приблизились к оценкам экспертов, данным на первом этапе. То есть в чем-то вынужденный опыт применения ЭУ, интернет-технологий, различных учеб-

ных порталов способствовал более реальной оценке степени оснащённости вузов для применения электронных средств обучения и оценке собственной готовности к разработке таких средств. Средняя оценка готовности вуза повысилась с 2,32 до 3,11 баллов, оценка готовности студентов почти не изменилась (3,6 баллов).

Следует также отметить резкое консолидированное возрастание на втором этапе исследования оценки утверждения, что применение только средств электронного обучения нарушает «живое общение», что в совокупности с упомянутой выше проблемой проверки аутентичности ответов пользователей ЭУ говорит об оптимальности комбинированной формы ведения педагогической деятельности в вузе с сочетанием очной формы проведения занятий, хотя бы для контрольных мероприятий, и использования ЭУ для организации самостоятельной работы студентов.

Помимо указанных в первой части анкеты функций ЭУ, преподаватели указали как обязательную функцию контроля (35 % преподавателей), справочника (27 %), функцию имитационного моделирования (16 %), лабораторного практикума, тренажера, тестирующей системы. Некоторая специфика ответов прослеживается в зависимости от области знаний, в которой работает опрашиваемый преподаватель.

Заметим, что с течением времени изменился вектор основного направления развития СДО. Если в 2019 г. преподаватели считали, что СДО более продуктивно использовать при обучении студентов с ограниченными возможностями, которые часто обучаются самостоятельно под руководством тьютора, то в 2021 г. большее внимание направлено на обучение всех студентов с возможностью качественного контроля и проверки аутентичности письменных ответов.

Заключение. Представленное исследование в основном опирается на опыт использования в Московском авиационном

институте разработанной на кафедре «Теория вероятностей и компьютерное моделирование» системы дистанционного обучения CLASS.NET [10], который позволяет сделать выводы о мотивации преподавателей, работающих с этой системой, о наиболее важных для преподавателей функциях СДО, а также об изменениях в данных ими оценках, произошедших в связи с интенсивным и повсеместным применением СДО начиная с весны 2020 г.

В работе предложены направления решения важной проблемы оценки качества электронных учебников в части наличия у них определенных функциональных возможностей. Перспективным представляется комплексный подход к оценке качества ЭУ по нескольким направлениям.

Одним из направлений является оценка соответствия текстовой составляющей (контента) ЭУ дидактическим, психолого-педагогическим требованиям, требованиям к содержанию и структуре, которая может быть автоматизирована, проведена экспертным методом или на основе применения когнитивно-лингвистического анализа текста. С целью увеличения объективности анализа оценку части параметров можно автоматизировать путем привлечения современных технологий обработки информации, методов искусственного интеллекта, например, нейронных сетей.

Другим направлением является экспертная и автоматизированная оценка структуры и функциональных возможностей ЭУ, обеспечиваемых их электронными управляющими оболочками. В этом случае определяется наличие наиболее востребованных функций ЭУ, их полнота, комфорт использования электронного средства обучения как программного продукта.

Таким образом, предварительная оценка качества ЭУ может быть проведена по двум направлениям: оценка контента как текста по полноте содержания с определением ряда параметров этой оценки и оценка «функциональности» по нали-

чию возможности осуществления тех или иных функций. Совокупность выбранных направлений с указанием инструментария оценки и определит критерии качества электронных средств обучения. При этом

окончательная оценка качества используемых учебников может проводиться на основе исследования «обученности» студентов комбинированными методами очного и дистанционного тестирования.

Список источников

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

2. Боголепова С. В. Анализ опыта обучения (в российском вузе) в онлайн-формате в период пандемии // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 4 (77). – С. 107–122. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-77-107-122

3. Долматов А. В., Долматова Л. А. Качество учебников: вызовы, новые требования, оценка, перспективы // Личность. Общество. Образование. Непрерывное образование как фактор развития личности в современном обществе: сборник статей XXI Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 30 марта 2018 года). – СПб.: Ленинградский областной институт развития образования, 2018. – С. 71–85.

4. Зув Д. Д. Проблемы школьного учебника: XX век. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.

5. Кусаинов А. К. Оценка качества современной учебной литературы // Ценности и смыслы. – 2019. – № 1 (59). – С. 8–19.

6. Лукацкий М. А., Макаров М. И., Куровская Ю. Г. Как разобраться в том, что современный учебник сообщает школьнику о мире и человеке // Ценности и смыслы. – 2018. – № 5 (57). – С. 8–19.

7. Макаров М. И. Образ человека труда в со-

временных школьных учебниках как предмет когнитивно-лингвистического изучения // Известия РАО. – 2017. – № 4 (44). – С. 57–69.

8. Мартюшова Я. Г. Теоретические основания конструирования электронных учебников для студентов технических университетов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 5 (54). – С. 151–165. DOI 10.24411/2224-0772-2018-00010.

9. Мартюшова Я. Г., Наумов А. В. Мотивация использования в педагогической профессиональной деятельности электронных средств обучения и дидактические принципы их конструирования // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 5–19.

10. Наумов А. В., Джимулат А. С., Иноземцев А. О. Система дистанционного обучения математическим дисциплинам CLASS.NET // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2014. – № 10. – С. 36–44.

11. Лейбович А. Н., Босова Л. Л., Авдеева С. М. [и др.] Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. – М.: ФГАУ Федеральный институт развития образования, 2012. – 84 с.

References

1. Bepalko, V. P., 1988. Textbook theory: Didactic aspect. Moscow: Pedagogy, 160 p. (In Russ.)

2. Bogolepova, S. V., 2021. Analysis of the learning experience (in a Russian university) in an online format during the pandemic. Domestic and foreign pedagogy, vol. 1, no. 4 (77), pp. 107–122. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-107-122 (In Russ., abstract in Eng.)

3. Dolmatov, A. V., Dolmatova, L. A., 2018. The quality of textbooks: challenges, new requirements, assessment, prospects. Personality. Society. Education. Continuing education as a factor of personal development in modern society: Collec-

tion of articles of the XXI International Scientific and Practical Conference (St. Petersburg, March 30, 2018). St. Petersburg: Leningrad Regional Institute of Education Development, pp. 71–85. (In Russ.)

4. Zuev, D. D., 2004. Problems of a school textbook: the twentieth century. Moscow: Enlightenment Publ., 384 p. (In Russ.)

5. Kusainov, A. K., 2019. Evaluation of the quality of modern educational literature. Values and meanings, no. 1 (59), pp. 8–19. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Lukatsky, M. A., Makarov, M. I.,

Kurovskaya, Yu. G., 2018. How to understand what a modern textbook tells a student about the world and man. *Values and Meanings*, no. 5 (57), pp. 8–19. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Makarov, M. I., 2017. The image of a labor man in modern school textbooks as a subject of cognitive-linguistic study. *RAO News*, no. 4 (44), pp. 57–69. (In Russ.)

8. Martyushova, Ya. G., 2018. Theoretical foundations of designing electronic textbooks for students of technical universities. *Domestic and foreign pedagogy*, vol. 1, no. 5 (54), pp. 151–165. DOI: 10.24411/2224-0772-2018-00010 (In Russ., abstract in Eng.)

9. Martyushova, Ya. G., Naumov, A. V., 2020. Motivation of using electronic learning tools in

pedagogical professional activity and didactic principles of their design. *Experimental psychology*, т. 13, no. 1, pp. 5–19. (In Russ.)

10. Naumov, A. V., Jimurat, A. S., Inozemtsev, A. O., 2014. System of distance learning in mathematical disciplines CLASS.NET. *Bulletin of Computer and Information Technologies*, no. 10, pp. 36–44. (In Russ.)

11. Leibovich, A. N., Bosova, L. L., Avdeeva, S. M. [et al.], 2012. Electronic textbooks: recommendations for the development, implementation and use of interactive multimedia electronic textbooks of a new generation for general education based on modern mobile electronic devices. Moscow: FSAU Federal Institute of Education Development Publ., 84 p. (In Russ.)

Информация об авторах

А. В. Босов, доктор технических наук, главный научный сотрудник, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» Российской академии наук, avbosov@ipiran.ru, ORCID 0000-0001-7163-341X, Москва, Россия

Я. Г. Мартюшова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория вероятностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), ma1554@mail.ru, ORCID 0000-0001-7803-5914, Москва, Россия

А. В. Наумов, доктор физико-математических наук, профессор кафедры «Теория вероятностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), naumovav@mail.ru, ORCID 0000-0002-3631-6168, Москва, Россия

Information about the authors

Alexey V. Bosov, Dr. Sci. (Tech.), Chief Researcher of the Federal Research Center “Informatics and Control” of the Russian Academy of Sciences, avbosov@ipiran.ru, ORCID 0000-0001-7163-341X, Moscow, Russia

Yanina G. Martyushova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Probability Theory, Moscow Aviation Institute (State Technical University), ma1554@mail.ru, ORCID 0000-0001-7803-5914, Moscow, Russia

Andrey V. Naumov, Dr. Sci. (Physical and Mathematical), Prof. of the Department of Probability Theory, Moscow Aviation Institute (State Technical University), naumovav@mail.ru, ORCID 0000-0002-3631-6168, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 11.01.2022

Принята редакцией 09.03.2022

Submitted 11.01.2022

Accepted by the editors 09.03.2022

Научная статья
УДК 159.91.741
DOI: 10.15293/1813-4718.2202.06

Влияние личностных качеств обучающихся на эффективность освоения профессиональных навыков рисования

Быструшкин Сергей Константинович¹, Ковалевская Виктория Константиновна¹, Селиверстова Ирина Григорьевна¹, Хлыстова Вероника Геннадьевна¹, Биктагиров Арслан Габдуллаевич¹, Хорошок Татьяна Анатольевна¹

¹ Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, Анапа, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема влияния личностных качеств обучающихся девушек по специальности среднего профессионального образования «Дизайн» на эффективность освоения профессиональных навыков рисования.

Цель статьи – изучить влияние личностных качеств обучающихся девушек по специальности среднего профессионального образования «Дизайн» на эффективность освоения профессиональных навыков рисования.

Методология. В работе использованы методы эмпирического исследования личностных качеств: доминирующей перцептивной модальности, типов мышления, уровня креативности, а также статистические и сравнительные методы анализа.

Изучение проблемы влияния личностных качеств на эффективность освоения графических навыков позволяет решать задачи развития творческого потенциала врожденных задатков личности, на основе которого обучающиеся осваивают профессиональные навыки изобразительной деятельности.

В условиях среднего профессионального образования изучение влияния личностных качеств обучающихся на успешность освоения профессиональных навыков становится решающим фактором при решении учебных задач совершенствования профессионального мастерства.

Результаты проведенного исследования показывают, что благоприятное воспитательное воздействие родителей в семье способствует развитию творческого потенциала таких личностных качеств как: уверенность, эмоциональная лабильность, контактность и социальная активность. Эти социально-психологические качества в сочетании с доминирующей визуально-кинестетической системой сенсорного восприятия, творческим потенциалом образного мышления и креативности служат основой эффективного освоения профессиональных навыков рисования в условиях профессионального обучения.

Заключение. В ходе проведенного исследования было установлено, что формирование личностных качеств обучающихся девушек дизайнеров обусловлено врожденными задатками: доминирующей визуально-кинестетической системой сенсорного восприятия, творческим потенциалом образного мышления и высоким уровнем креативности. Благоприятное воспитательное воздействие родителей и позитивные взаимоотношения в семье содействуют развитию у обучающихся уверенности, эмоциональной лабильности, контактности и социальной активности, необходимых в освоении профессиональных навыков рисования.

Ключевые слова: графические навыки, личностные качества, профессиональное обучение, личность, креативность

Для цитирования: Быструшкин С. К., Ковалевская В. К., Селиверстова И. Г., Хлыстова В. Г., Биктагиров А. Г., Хорошок Т. А. Влияние личностных качеств обучающихся на эффективность освоения профессиональных навыков рисования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 64–72. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.06>

© Быструшкин С. К., Ковалевская В. К., Селиверстова И. Г., Хлыстова В. Г., Биктагиров А. Г., Хорошок Т. А., 2022

Influence of Personal Qualities of Students on the Efficiency of Developing Professional Drawing skills

Sergey K. Bystrushkin¹, Victoria K. Kovalevskaya¹, Irina G. Seliverstova¹, Veronika G. Khlystova¹, Arslan G. Biktagirov¹, Tatyana A. Horosok¹

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

Abstract. Problem and purpose. The article actualizes the problem of the influence of the personal qualities of girls studying in the specialty of secondary vocational education “Design” on the effectiveness of mastering professional drawing skills.

The purpose of the article is to study the influence of the personal qualities of girls studying in the specialty of secondary vocational education “Design” on the effectiveness of mastering professional drawing skills.

Methodology. The work used methods of empirical research of personal qualities: the dominant perceptual modality, types of thinking, the level of creativity, as well as statistical and comparative methods of analysis.

Studying the problem of the influence of personal qualities on the efficiency of mastering graphic skills allows solving the problems of developing the creative potential of innate personality inclinations, on the basis of which students master professional skills of visual activity.

In the context of secondary vocational education, the study of the influence of students’ personal qualities on the successful mastering of professional skills becomes a decisive factor in solving educational problems of improving professional skills.

The results of the study show that the beneficial, educational influence of parents in the family contributes to the development of the creative potential of such personal qualities as: confidence, emotional lability, contact and social activity. These socio-psychological qualities, in combination with the dominant visual-kinesthetic system of sensory perception and the creative potential of imaginative thinking and creativity, serve as the basis for the effective development of professional drawing skills in a professional training environment.

Conclusion. In the course of the study, it was found that the formation of personal qualities, studying girls designers, is due to innate inclinations: the dominant visual-kinesthetic system of sensory perception, the creative potential of imaginative thinking and creativity. Favorable, educational influence of parents and positive relationships in the family, contribute to the development of students: confidence, emotional lability, contact and social activity, necessary in the development of professional drawing skills.

Keywords: graphic skills, personal qualities, vocational training, personality, creativity

For citation: Bystrushkin, S. K., Kovalevskaya, V. K., Seliverstova, I. G., Khlystova, V. G., Biktagirov, A. G., Horosok, T. A., 2022. Influence of Personal Qualities of Students on the Efficiency of Developing Professional Drawing skills. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 64–72. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.06>

Введение. Постановка проблемы. Развитие творческой личности является приоритетной задачей профессионального образования и воспитания. В этой связи психические качества личности, сформированные в определенных социальных условиях, оказывают непосредственное влияние на эффективность освоения про-

фессиональных навыков обучающихся [1; 2; 20]. При этом формирование личностных качеств обучающихся детерминировано, с одной стороны, социальными формами жизнедеятельности, с другой – индивидуальными возможностями природных познавательных способностей к обучению, которые развиваются из

врожденных задатков обучающихся под влиянием изобразительной деятельности и которые в дальнейшем будут определять качественную специфику профессионального обучения [5; 10; 13; 14; 15].

Наиболее эффективным средством развития творческой личности и формированием у студентов-дизайнеров профессиональных навыков выступает изобразительная деятельность, посредством которой представляется возможным развитие совокупности и своеобразия природных задатков. Изобразительная деятельность играет важную роль в умственном развитии, поскольку она тесно связана с познанием окружающего мира [3; 4; 7; 9].

В методологических концептах величайших мастеров мирового и отечественного искусства – К. П. Брюллова, А. Дюрера, И. Н. Крамского, И. Е. Репина и других роль рисунка представляет первооснову художественного образа. Так, по словам Микеланджело, «рисунок ... есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок – источник и корень всякой науки» [1, с. 4].

Разносторонние исследования изобразительной деятельности показывают, что передача явлений действительности и выразительных качеств изображаемого образа возможна лишь при овладении техниками рисования. Под ними принято понимать совокупность специальных навыков, а также отчетливых представлений о предметах и их качествах, которые должны быть нарисованы. Наблюдения за процессом рисования показывают, что если обучающиеся не владеют навыками рисования, то у них возникает эмоционально отрицательное отношение к этой деятельности [6; 11; 15; 19]. Одним из главных условий развития и формирования природных задатков творческой личности является семья, в ней формируются основные индивидуально-психологические и социальные качества личности. Разностороннее общение в семье, основанное на определенных традициях, уважении

и благоприятном эмоциональном фоне, способствует развитию потенциальных возможностей творческой личности, что является важной задачей современного общества [8; 12].

В настоящее время исследование влияния личностных качеств обучающихся на освоение профессиональных навыков рисования в развитии творческой личности приобретает особую актуальность.

Целью исследования являлось изучение влияния личностных качеств обучающихся на эффективность освоения профессиональных навыков рисования

Методология исследования. Для выявления влияния социально-психологических качеств личности на эффективность освоения графических навыков у обучающихся по специальностям среднего профессионального образования «Дизайн» были использованы следующие диагностические методики:

- биографический опросник ВIV В. А. Чикер [18];
- диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева [16];
- определение типов мышления и уровня креативности по методике Дж. Брунера;
- критерии оценивания графических навыков для обучающихся по специальности «Дизайн», кафедры СГО и Дизайна Анапского филиала МПГУ. Они включали компоновку рисунка, пропорции предметов, построение, тональное соотношение, а также приемы рисования: светотень, перспективу, штрих.

В исследовании приняли участие 50 человек (девушки в возрасте 15–16 лет), обучающиеся на первом курсе по направлению среднего профессионального образования, по специальности «Дизайн».

Полученные в работе результаты были обработаны общепринятыми методами математической статистики с использованием программного пакета «Microsoft Excel 2010» и «Statistica 10.0 for Windows». Статистический анализ проводился на ос-

нове расчета средних арифметических выборочных совокупностей (M) и их ошибок ($\pm m$). Для выявления значимости различий между контрольной и экспериментальной группой использовали t -критерий Стьюдента ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования. Для изучения влияния личностных качеств на эффективность освоения профессиональных навыков рисования девушкам, обучающимся на первом курсе по специальности «Дизайн», было предложено творческое задание – нарисовать натюрморт из трех предметов, различающихся по форме, величине и расположенных на разном удалении друг от друга. В результате оценки выполненных работ, по критериям, разработанным на кафедре СГО и Дизайна Анапского филиала МПГУ, все участники были разделены на две группы. Группа

А представляла работы с положительной оценкой по соответствующим критериям. Группа Б включала в себя работы, не соответствующие данным критериям более чем на 60 %.

На следующем этапе было проведено исследование влияния семейного воспитания на формирование основных социально-психологических качеств обучающихся, способствующих развитию потенциальных творческих возможностей личности.

В результате анализа полученных данных было установлено, что благоприятное воспитательное воздействие родителей и позитивные взаимоотношения в семье способствуют формированию профессиональных, психологических качеств, обуславливающих эффективное освоение навыков рисования, что отражается в низких показателях семейной ситуации рис. 1.



Рис. 1. Влияние условий воспитания на формирование навыков рисования у обучающихся

Показатели силы «Я» у обучающихся в группе А были в 2,4 раза достоверно ниже, чем в группе Б, что свидетельствует о выраженной самоуверенности и способности добиваться своего. Показатели стиля воспитания, нейротизма, социальной активности и психофизической конституции в группе А были в среднем в 1,9 раза

меньше по сравнению с группой Б, что указывает на благоприятное воспитательное воздействие родителей, эмоциональную уравновешенность обучающихся в этой группе, психическую устойчивость в стрессовых ситуациях и их способность поддерживать социальные контакты. При этом высокие показатели экстраверсии

в группе (А) указывают на общительность, импульсивность и социальную активность.

Исследование сенсорных особенностей восприятия обучающихся девушек дизайнеров показало, что в группе А домини-

рующее положение занимало визуальное восприятие в сочетании с кинестетическим восприятием, а в группе Б, напротив, достоверно доминировало аудиальное восприятие (рис. 2).

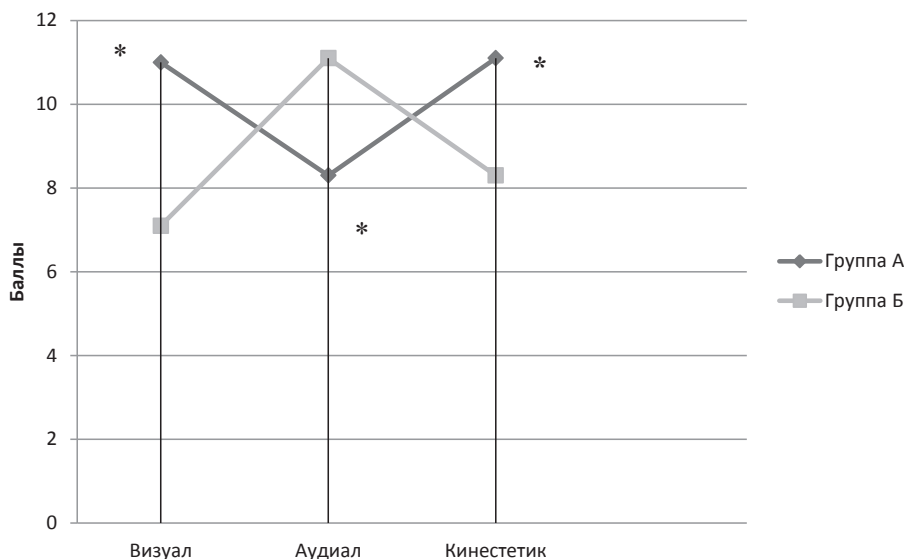


Рис. 2. Особенности сенсорного восприятия обучающихся
* – достоверные различия между группами А и Б, при $p = 0,05$

Творческие способности обучающихся наиболее ярко проявляются в особенностях мышления личности, поэтому на следующем этапе было проведено исследование типов мышления и уровня креативности обучающихся в выделенных группах. Проведенный анализ результатов исследования показал отсутствие в типах мышления обучающихся достоверных различий в обследуемых группах (рис. 3).

На основании этого можно предположить, что у девушек дизайнеров врожденные задатки и творческий потенциал личностных качеств проявляется в зависимости от условий семейного воспитания и доминирующего сочетания системы сенсорного восприятия, обуславливающих

успешность освоения профессиональных навыков рисования в процессе обучения.

Заключение. В ходе проведенного исследования было установлено, что формирование личностных качеств обучающихся девушек дизайнеров обусловлены врожденными задатками: доминирующей визуально-кинестетической системой сенсорного восприятия, творческим потенциалом образного мышления и креативности. Благоприятное воспитательное воздействие родителей и позитивные взаимоотношения в семье содействуют развитию у обучающихся: уверенности, эмоциональной лабильности, контактности и социальной активности, необходимых в освоении профессиональных навыков рисования.

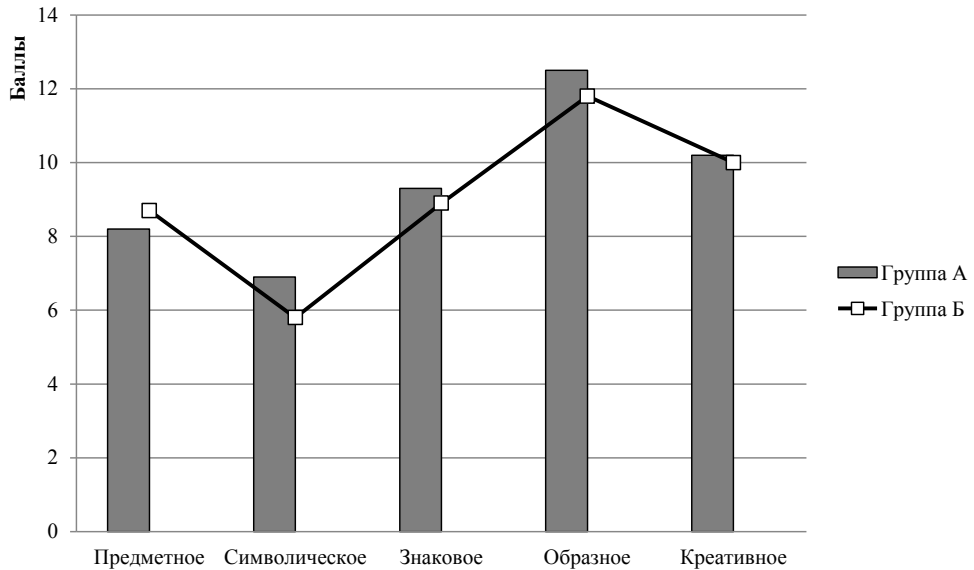


Рис. 3. Типы мышления у обучающихся

Список источников

1. Быструшкин С. К., Созонова О. Я. Влияние психологических свойств личности на графическое воспроизведение зрительной информации // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 136–144.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
3. Боровик Я. И., Любичева Е. К. Изобразительная деятельность как средство развития самостоятельной творческой деятельности дошкольников // Педагогический опыт: от теории к практике: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Актюбинск: Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова, 2019. – С. 72–76.
4. Жуйкова Т. П., Богачева А. С. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности в художественно-эстетическом развитии детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. – Актюбинск: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 258–262.
5. Захарова М. М. К вопросу о формировании у дошкольников технических навыков рисования // Актуальные проблемы науки и образования: сборник статей по итогам научно-исследовательской и инновационной работы. – Мичуринск: Мичуринский ГАУ 2017. – С. 7–10.
6. Ивченко Е. В. Творческий потенциал и его проявление в изобразительной деятельности студентов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – № 3 (29). – С. 137–141.
7. Игнатова О. И. Формирование у младших школьников познавательного интереса к изобразительной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 128–132.
8. Кальнова Л. В. Внеурочная деятельность перспективы плодотворного сотрудничества семьи и школы // Сибирский учитель. – 2013. – № 3 (88). – С. 57–58.
9. Керасирова Н. В. Особенности творческой деятельности на уроках изобразительного искусства // Актуальные вопросы развития образовательной области «Технология». – 2013. – № 1. – С. 084–092.
10. Комарова Т. С. Обучение дошкольников технике рисования. – М.: Просвещение, 1970. – 158 с.

11. Коновалов А. А., Мариупольская Т. Г., Рапацкая Л. А., Юдин А. П., Осеннева М. С., Сокольников Н. М., Ломов С. П., Игнатьев С. Е. Теория и методика общего и профессионального образования: музыка и изобразительное искусство. – М.: МПГУ, 2021. – 256 с.
12. Мокроусова О. В. Изучение влияния детско-родительских отношений в неблагополучной семье на личностные качества подростка // Аллея науки. – 2018. – Т. 1, № 8 (24). – С. 662–665.
13. Новикова Л. И. Воспитываем творческую личность // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2018. – № 3 (6). – С. 35–38.
14. Павленкович О. Б., Тыченко А. М. Теоретические аспекты проблемы развития и определения уровня художественного восприятия в изобразительной деятельности. Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-9. – С. 180–187.
15. Пазников О. И. Обучение рисунку в его формирующем значении // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 49–53.
16. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 362 с.
17. Фотима К. Исследование формирования навыков в рисовании у детей // Вестник Таджикского национального университета. – 2013. – № 3-4. – С. 239–245.
18. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2004. – 176 с.
19. Яковлева Е. В. Как влияет изобразительная деятельность на всестороннее развитие ребенка // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Международной научной конференции. – 2016. – С. 67–70.
20. Ogden D. P. Psychodiagnostics and Personality Assessment: A Handbook. – Virginia, 1982. – 188 p.

References

1. Akhadov, F. H., 2019. Pedagogical potential of fine art in the development of teenagers' readiness for project activity. In the collection: Theoretical and practical potential of modern science. Collection of scientific articles / Scientific editor D. V. Fursova. Moscow, pp. 27–32. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bogoyavlenskaya, D. B., 2002. Psychology of creative abilities: Textbook for students. higher. studies, institutions. Moscow: Publishing center "Academy", 320 p. (In Russ.)
3. Borovik, Ya. I., Lyubicheva, E. K., 2019. Visual activity as a means of developing independent creative activity of preschoolers. Pedagogical experience: from theory to practice: collection of materials of the XI scientific and practical International Conference. Aktyubinsk: Aktyubinsk Regional State University named after K. Zhubanov, pp. 72–76. (In Russ.)
4. Zhuikova, T. P., Bogacheva, A. S., 2016. Non-traditional techniques of visual activity in the artistic and aesthetic development of older preschool children. Psychology and pedagogy of the XXI century: theory, practice and prospects. Aktyubinsk Regional State University; Interactive Plus Center for Scientific Cooperation LLC, pp. 258–262. (In Russ.)
5. Zakharova, M. M., 2017. On the formation of technical drawing skills in preschoolers. In the collection: Actual problems of science and education. Collection of articles on the results of research and innovative work of the Socio-Pedagogical Institute of the Michurinsky State University for 2017. Under the general editorship of V. Ya. Nikulshin. Michurinsk, pp. 7–10. (In Russ.)
6. Ivchenko, E. V., 2009. Creative potential and its manifestation in the visual activity of students. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts, no. 3 (29), pp. 137–141. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ignatova, O. I., 2020. Formation of cognitive interest in visual activity among younger schoolchildren Problems of modern pedagogical education, no. 68-2, pp. 128–132. (In Russ.)
8. Kalnova, L. V., 2013. Extracurricular activities prospects for fruitful cooperation between family and school. Siberian teacher, no. 3 (88), pp. 57–58. (In Russ.)
9. Kerasirova, N. V., 2013. Features of creative activity in the lessons of fine art. Topical issues of the development of the educational field of "Technology", no. 1, pp. 084–092.
10. Komarova, T. S., 1970. Teaching preschoolers the technique of drawing. Moscow, Enlightenment, 158 p. (In Russ.)
11. Konvalov, A. A., Mariupol, T. G., Ra-

- patskaya, L. A., Yudin, A. P., Osenneva, M. S., Sokolnikova, N. M., Lomov, S. P., Ignatiev, S. E., 2021. Theory and methodology of general and professional education: music and fine arts. Moscow: MPSU Publ., 256 p. (In Russ.)
12. Mokrousova, O. V., 2018. And the study of the influence of child-parent relations in an unfavorable family on the personal qualities of a teenager. *Alley of Science*, vol. 1, no. 8 (24), pp. 662–665. (In Russ.)
13. Novikova, L. I., 2018. We bring up a creative personality. Traditions and innovations in pre-school education, no. 3 (6), pp. 35–38. (In Russ.)
14. Pavlenkovich, O. B., Tychenko, A. M., 2017. Theoretical aspects of the problem of development and determination of the level of artistic perception in visual activity. *Problems of modern pedagogical education*, no. 56-9, pp. 180–187. (In Russ.)
15. Paznikov, O. I., 2017. Teaching drawing in its formative meaning. *The world of science, culture, education*, no. 2 (63), pp. 49–53. (In Russ.)
16. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M., 2002. *Socio-psychological diagnosis of personality and small group development*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 362 p. (In Russ.)
17. Fotima, K., 2013. The study of the formation of drawing skills in children. *Bulletin of the Tajik National University*, no. 3-4, pp. 239–245. (In Russ.)
18. Chiker, V. A., 2004. *Psychological diagnostics of the organization and personnel*. St. Petersburg: Speech Publ., 176 p. (In Russ.)
19. Yakovleva, E. V., 2016. How does visual activity affect the comprehensive development of a child. *Actual tasks of pedagogy. Materials of the VII International Scientific Conference*, pp. 67–70. (In Russ.)
20. Ogden, D. P., 1982. *Psychodiagnostics and personality assessment: Handbook*. Virginia, 188 p. (In Eng.)

Информация об авторах

С. К. Быструшкин, доктор биологических наук, профессор кафедры естественно-научного образования и информационных систем, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, bistrushkin@mail.ru, ORCID 0000-0003-1188-2267, Анапа, Россия

В. К. Ковалевская, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования и дизайна, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, koviktoria@mail.ru, Анапа, Россия

И. Г. Селиверстова, кандидат сельскохозяйственных наук, заведующий кафедрой естественно-научного образования и информационных систем, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, ig.seliverstova@mpgu.su, ORCID 0000-0002-0054-103X, Анапа, Россия

В. Г. Хлыстова, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарного образования и дизайна, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, nika.hlystova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-6033-7444, Анапа, Россия

А. Г. Биктагиров, старший преподаватель, доцент кафедры социально-гуманитарного образования и дизайна, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, afmgpu@yandex.ru, Анапа, Россия

Т. А. Хорошок, кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования и дизайна, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета, afmgpu@yandex.ru, Анапа, Россия

Information about the authors

Sergey K. Bystrushkin, Dr. Sci. (Biological), Prof., Department of Natural Science Education and Information Systems, Anapa Branch of the Moscow State Pedagogical University, bistrushkin@mail.ru, ORCID 0000-0003-1188-2267, Anapa, Russia

Victoria K. Kovalevskaya, Senior Lecturer, Department of Social and Humanitarian Education and Design, Anapa branch of the Moscow Pedagogical State University, koviktoria@mail.ru, Anapa, Russia

Irina G. Seliverstova, Cand. Sci. (Agricultural), Assoc. Prof. Head of the Department of Natural Science Education and Information Systems, Anapa branch of the Moscow State Pedagogical University, ig.seliverstova@mpgu.su, ORCID 0000-0002-0054-103X, Anapa, Russia

Veronika G. Khlystova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Social and Humanitarian Education and Design, Anapa branch of the Moscow Pedagogical State University, nika.hlystova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-6033-7444, Anapa, Russia

Arslan G. Biktagirov, Senior Lecturer, Assoc. Prof. of the Department of Social and Humanitarian Education and Design, Anapa branch of the Moscow Pedagogical State University, afmgpu@yandex.ru, Anapa, Russia

Tatyana A. Horosok, Cand. Sci. (Philosoph.), Assoc. Prof. of the Department of Social and Humanitarian Education and Design, Anapa branch of the Moscow Pedagogical State University, afmgpu@yandex.ru, Anapa, Russia

Вклад авторов

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

Ковалевская В. К. – сбор эмпирических данных; анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста.

Селиверстова И. Г. – анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Хлыстова В. Г. – сбор эмпирических данных; анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста.

Биктагиров А. Г. – сбор эмпирических данных; обработка оформление научного текста.

Хорошок Т. А. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Authors' contribution

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

Kovalevskaya V. K. – collection of empirical data, analysis and interpretation of textual data; text revision.

Seliverstova I. G. – data analysis of standardized methods; design of scientific text.

Khlystova V. G. – collection of empirical data, analysis and interpretation of textual data; text revision.

Biktagirov A. G. – collection of empirical data; processing design of scientific text.

Khoroshok T. A. – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods; design of scientific text.

Поступила в редакцию 18.02.2022

Принята редакцией 14.03.2022

Submitted 18.02.2022

Accepted by the editors 14.03.2022

Научная статья

УДК 378+373.3/.5

DOI: 10.15293/1813-4718.2202.07

Профессиональная подготовка будущего учителя в условиях современного классического университетского образования

Морозова Ольга Петровна¹

¹ Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования, которые свидетельствуют о том, что особенности современного классического университетского образования (фундаментализация, гуманитаризация, интеграция, инновационная научная и образовательная среда, активное участие студентов в деятельности, которая по сути своей носит общественно-педагогический характер, и др.) в значительной мере детерминируют процесс профессиональной подготовки будущих учителей в университете. Показано, что если эти особенности объективируются в реальной действительности, то при определенных условиях у части студентов классического университета начинает формироваться профессионально-педагогическая направленность, которая выражается в возникновении мотивации к педагогической деятельности, потребности в реализации педагогических функций, педагогической направленности мышления, системном видении педагогической действительности и др. Раскрываются условия, реализация которых способствует возникновению у студентов данных новообразований как важнейших профессионально-личностных характеристик педагога.

Ключевые слова: фундаментализация, гуманитаризация, интеграция, инновационная научная и образовательная среда

Для цитирования: Морозова О. П. Профессиональная подготовка будущего учителя в условиях современного классического университетского образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 73–85. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.07>

Финансирование: Работа поддержана средствами программы развития ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» «Приоритет-2030».

Scientific article

Professional Training of the Future Teacher in the Conditions of Modern Classical University Education

Olga P. Morozova¹

¹ Altai State University, Barnaul, Russia

Abstract. The article presents the results of theoretical and experimental research, which indicate that the features of modern classical university education (fundamentalization, humanitarization, integration, innovative scientific and educational environment, active participation

of students in activities that are essentially socio-pedagogical in nature, etc.) largely determine the process of professional training of future teachers at the university. It is shown that if these features are objectified in real reality, then under certain conditions, some students of the classical university begin to form a professional and pedagogical orientation, which is expressed in the emergence of motivation for pedagogical activity the needs for the implementation of pedagogical functions, pedagogical orientation of thinking, systematic vision of pedagogical reality, etc. The conditions are revealed, the implementation of which contributes to the emergence of these neoplasms in students as the most important professional and personal characteristics of a teacher.

Keywords: fundamentalization, humanitarization, integration, innovative scientific and educational environment

For citation: Morozova, O. P., 2022. Professional Training of the Future Teacher in the Conditions of Modern Classical University Education. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 73–85. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.07>

Funding: This work was supported in the framework of “Priority-2030” Program by the Altai State University”.

Введение. Становление учителя нового типа, отвечающего требованиям развивающегося общества, инновационным преобразованиям, происходящим во всех его сферах, – учителя, обладающего высоким уровнем методологической культуры, диалогичностью, способностью к сотрудничеству и сотворчеству, системным видением педагогической действительности, владеющего современными коммуникативными техниками, «тонкими» методами «прикосновения» к личности ребенка, развитым стилем инновационного профессионально-педагогического мышления, обуславливает важность и своевременность решения проблемы модернизации профессионально-педагогической подготовки с учетом современной социокультурной ситуации.

В настоящее время в педагогической науке актуализируется комплекс исследований, связанных с поиском путей такой модернизации. Один из них – интеграция классического университетского и педагогического образования.

Ретроспективный анализ накопленного отечественного научно-теоретического и практического педагогического опыта свидетельствует о том, что традиции классического университетского образования в России неразрывно связаны с подготовкой педагогов. Их научно-теоретическое

обоснование восходит к именам Н. И. Пирогова, М. М. Рубинштейна, К. Д. Ушинского и др.

В современных условиях проблема интеграции классического университетского и педагогического образования в ее различных аспектах стала предметом исследования И. Ф. Бережной, Н. В. Беспаловой, В. И. Загвязинского, С. В. Калмыкова, Ю. В. Лазаревой, О. А. Машкиной, Н. Х. Розова, Ю. В. Сенько, И. Э. Ярмакеева и др.

В работах ряда ученых мы находим альтернативные модели педагогической подготовки в классическом университете, в частности, предлагается: «1) ликвидировать педагогическое образование как отдельную отрасль подготовки специалистов, а кадры для сферы образования обучать по университетским программам как профильных специалистов (математиков, физиков, химиков, филологов, историков и т. д.); после окончания университетского курса выпускники могут проходить дополнительную психолого-педагогическую подготовку через магистратуру, ФПК или ИПК; 2) сохранить и реформировать педагогическое образование, в том числе интегрируя его в классическое университетское» [7]. В отдельных научных публикациях обосновывается идея создания инновационной модели подготовки высококвалифицированных

педагогических кадров современного типа на основе интеграции педагогического и классического университетского образования, утверждается ее наукоемкий, практико-ориентированный и многоуровневый характер, раскрывается прогностический потенциал. Реализация этой модели в существующей университетской практике, по справедливому мнению авторов, обеспечит «полноценную» профессиональную подготовку, органично сочетающую комплекс академических и профессионально-педагогических компетенций», позволит добиться гармонии в предметно-педагогической подготовке, «когда выпускник не только является специалистом в области практической психологии, педагогики и методики, но и владеет преподаваемым предметом на самом высоком научном уровне» [22].

В ряде исследований предпринимается попытка охарактеризовать преимущества классического университета в профессиональной подготовке будущих учителей. Среди таких преимуществ авторы называют интеграцию науки, образования и производства [9], фундаментализацию университетского образования [1; 2], многостороннюю научно-исследовательскую деятельность ученых и преподавателей [11] и др.

Особый научно-практический интерес в разработке проблемы интеграции классического университетского и педагогического образования представляет исследование Ю. В. Сенько. Провозглашая в качестве ведущих тенденций современного классического университетского образования фундаментализацию, информатизацию и гуманитаризацию, автор подчеркивает, что становление нового облика данного типа учебного заведения неразрывно связано с признанием ведущей роли гуманитаризации образования, которая является «онтологическим основанием оптимизации педагогического процесса в классическом университете». Именно гуманитаризация определяет специфику профессионально-педагогической подготовки, получаемой

в университете, так как при этом «все компоненты общего и профессионального образования ориентируются на постижение будущими специалистами многогранных проявлений социоприродной сущности человека, на их приобщение к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей, гуманистическому стилю общения и взаимодействия» [21].

Таким образом, проведенный нами анализ научных публикаций, посвященных проблеме интеграции классического университетского и педагогического образования в современных условиях, позволяет утверждать, что большинство ученых центрируют свои усилия на изучении и разработке моделей такого рода интеграции, когда объектом описания становится лишь их организационная составляющая. В исследованиях определяются особенности классического университетского образования, которые выступают важнейшими детерминантами успешной профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. При этом не раскрываются психолого-педагогические механизмы подобного влияния, недостаточно осуществлен переход от внешних (в определенном смысле формальных) характеристик к сущностно-содержательной интерпретации реализации возможностей классического университета в развитии педагогического образования.

Материалы и методы исследования.

Целевые ориентиры нашего исследования заключались в том, чтобы систематизировать и дополнить выявленные особенности современного классического образования, определить и теоретически обосновать условия, при которых они выступают в качестве ведущих предпосылок, детерминирующих формирование у студентов университета педагогической мотивации и направленности на профессию учителя, доказать синергетический эффект интеграции классического университетского и педагогического образования, определяющий успешность одной из инновационных мо-

делей профессиональной подготовки будущих педагогов.

В исследовании использовался следующий комплекс методов: методы теоретического уровня (анализ и синтез); методы эмпирического уровня: анкетирование, опрос, наблюдение.

В качестве эмпирической базы исследования выступил Алтайский государственный университет. В исследовании приняли участие 367 преподавателей и 1084 студента университета.

На первом этапе нашего исследования был проанализирован имеющийся в педагогической теории фонд научных публикаций и практического опыта и на этой основе были систематизированы и дополнены выявленные предшествующими исследователями основные особенности современного классического университетского образования [2; 6; 7; 11; 18; 21]. В качестве таких особенностей выступают, на наш взгляд, следующие.

1. Фундаментализация образования, которая предполагает прежде всего направленность обучения на постижение и использование глубинных, сущностных, системообразующих оснований и связей между разнообразными процессами и явлениями окружающего мира, в результате чего у студентов формируются обобщенные универсальные знания, развиваются обобщенные способы мышления и деятельности, обеспечивающие конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

2. Гуманитаризация образования, когда «наука, в том числе математика, естествознание, изучается как феномен культуры, в контексте культуры – как один из ее элементов. Стиль научного мышления, внутринаучные нормы и ценности предъявляются студентам (и осмысливаются ими) в социальном контексте в сопряжении с натурфилософией, философской и педагогической антропологией, ценностями этики, религии, искусства» [20].

3. Инновационная научная и образова-

тельная среда, которая характеризуется перманентным генерированием научного знания с качественно новым наполнением, авторских инициатив, практической апробацией изобретательских решений. Осуществляются фундаментальные исследования по прорывным направлениям науки, техники и технологий. Ученые университета демонстрируют свою сопричастность к решению стратегических задач региона, страны посредством проектного видения. Научный и образовательный процессы интегрируются в единый научно-образовательный процесс, который характеризуется направленностью его участников на самостоятельный поиск не только субъективно, но и объективно нового знания, вовлеченностью студентов в совместный с преподавателем исследовательский поиск.

Образование носит опережающий характер. Оно открыто инновациям, позволяет гибко реагировать на изменяющиеся условия жизнедеятельности, вносить необходимые изменения. При этом образовательный процесс в вузе строится с учетом тенденций развития современной науки, производства, перспективного спроса на специалистов, обеспечивает их подготовку к новым видам деятельности. В образовательном процессе активно используются оргдеятельностные, проектные, интеллектуальные, информационные и другие прогрессивные образовательные технологии. ТРИЗ выступает базовым способом поиска нетривиальных решений учебно-профессиональных задач и ситуаций.

4. Происходящие в университете интеграционные процессы, связанные с интеграцией науки, образования и производства. «... Именно классические университеты дальше других вузов продвинулись в реализации принципов интеграции высшего профессионального образования и фундаментальной науки. Интеллектуальный потенциал классических университетов позволяет рассматривать их как полигон для отработки разнообразных изменений в со-

держании и технологии обучения, особенно таких, как усиление фундаментальной подготовки; переход к реализации междисциплинарных знаний, активное использование в учебном процессе результатов и технологий научного поиска» [16].

Научные открытия, совершаемые учеными университета, происходят на «стыке» наук, интеграции знаний межнаучного характера, которые являются результатом коллективной мыследеятельности участников университетского научно-профессионального сообщества. Отмечается «междисциплинарная организация содержания обучения, интегрированное освоение законов природы, техники, общества, человека на основе системного мышления» [13].

5. Особый уклад студенческой жизни в классическом университете, широкая вовлеченность студентов в многообразные связи и отношения с различными представителями взросло-детских сообществ как в самом университете, так и вне его в процессе научной, образовательной, социально значимой, общественной и другой деятельности.

Основная задача эмпирического этапа исследования состояла в выявлении уровня сформированности профессионально-педагогической направленности студентов различных факультетов и курсов классического университета. В качестве критериев были выбраны следующие: стремление оказать помощь другому в обретении нового или совершенствовании имеющегося опыта; удовлетворенность от общения с представителями детского сообщества; интерес к педагогической деятельности; умение видеть в окружающей действительности возможности для достижения педагогических целей; способность мыслить категориями педагогической науки и решать возникающие педагогические задачи.

Используя методы опроса различных участников образовательного процесса, анкетирования, прямого и косвенного наблюдения, мы пришли к выводу, что у большинства (79,8 %) студентов классического

университета профессионально-педагогическая направленность отсутствует.

13,4 % испытуемых проявили низкий уровень сформированности профессионально-педагогической направленности. Наблюдения за деятельностью студентов этой группы, опросы, проведенные среди них, свидетельствуют о том, что в различных видах деятельности, которые сопровождались многообразными ситуациями общения, у них в редких случаях возникало желание оказать содействие другому, внести определенные изменения в его поведение и др. У 6,8 % студентов, участвующих в эксперименте, отмечается средний уровень сформированности направленности на педагогическую профессию. Высказывания этих студентов в ходе опроса и анкетирования, как правило, содержали в себе утверждения такого рода: «иногда мне хочется помочь своему сокурснику в учебе, выступив в роли консультанта при объяснении каких-то сложных процессов и явлений по изучаемой учебной дисциплине или научной проблеме», «был увлечен разработкой содержания материалов в ходе подготовки к проведению профориентационной работы со школьниками, думал, как их заинтересовать профессией, которую мы получим уже в ближайшем будущем» и др. Эти ситуации подтверждались и итогами наблюдения за поведением студентов в ходе их взаимодействия с различными участниками научной, образовательной, социально-полезной и другой деятельности.

Интерпретация результатов проведенного эмпирического исследования убеждает в том, что если в научно-теоретическом плане не выявлен и на практике не реализован механизм, способствующий интеграции классического университетского и педагогического образования, не определены и не созданы условия, при которых имманентно присущие классическому университету особенности выступают в роли важнейших детерминант формирования профессионально-педагогической

направленности студентов, внутри такого учебного заведения не происходит каких-либо существенных сдвигов в направлении, связанном с обретением студентами учительской профессии. При этом мы, конечно, отдаем себе отчет в том, что такого рода изменения и не должны происходить массово, поскольку миссия классического университета – иная. Речь идет лишь об определенной части студентов, наделенных с детства педагогическими способностями и при определенных условиях в процессе обучения в университете проявивших мотивацию к работе с детьми и склонность к педагогической деятельности.

Этот вывод позволил нам перейти к следующему этапу исследования и сконцентрировать свои усилия на решении обозначенной задачи.

Результаты исследования, обсуждение. В ходе проведенного теоретико-экспериментального исследования нам удалось выявить условия, при реализации которых в реальной образовательной практике происходит интеграция классического университетского и педагогического образования, синергетический эффект которой выступает важнейшим определяющим фактором профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в классическом университете с учетом современной социокультурной ситуации, требований, предъявляемых сегодня к модернизации педагогического образования.

В качестве таких условий выступают, на наш взгляд:

1) создание в различных видах деятельности студентов ситуаций, в которых задействованы психологические механизмы формирования социально-ценных потребностей личности, разработанные отечественными психологами (в нашем случае в качестве таковых выступают потребности в педагогической деятельности): «сдвиг мотива на цель» [12]; механизм перехода эмоции из сигнала удовлетворения (неудовлетворения) потребности в новую по-

требность [5]; механизм сопереживания, эмпатии);

2) встреча со «значимым Другим» [19];

3) использование диалога как средства обучения в университете и цели человеческого общения;

4) «проживание ситуаций нового опыта» [10].

Необходимо также отметить, что в ходе нашего эксперимента реализация этих условий осуществлялась в их тесном взаимодействии друг с другом, интеграции, взаимовлиянии друг на друга, обуславливающих в конечном итоге формирование у студентов классического университета профессионально-педагогической направленности.

С целью решения этой задачи в ходе исследования мы стремились целенаправленно и систематически организовывать взаимодействие студентов в научной и образовательной деятельности с преподавателями, которые являются непревзойденным авторитетом, эталоном истинного ученого-исследователя и педагога, способного не только структурировать и реализовывать содержание учебного материала, включая результаты собственных уникальных научных исследований, но и на основе использования инновационных методов и приемов увлечь студентов процессом познания и научного поиска. При этом преподавателем четко обнажалась методика включения собственных научных исследований в структуру процесса обучения, которая предполагала знакомство студентов с информационными и дидактическими целями включения конкретной темы в учебные курсы; демонстрацию связи результатов собственных научных достижений с изучаемыми в соответствующей учебной дисциплине законами и явлениями; построение изложения материала таким образом, чтобы оно усиливало процесс усвоения фундаментальных научных принципов, которые имеют отношение к конкретным разделам дисциплины; раскрытие фундаментальной и прикладной ценности изучаемых науч-

ных достижений, определения их места в соответствующем разделе фундаментальной науки и области практического применения; знакомство с методами исследования и оборудованием, с помощью которых получена сообщаемая информация [8].

Такого рода взаимодействие психологи обозначили как «феномен встречи со значимым Другим», в ходе которой и «возникает чувство высокой значимости, близости, родственности, воплощение идеала. <...> Какие-то сложные, недоступные рациональному определению соответствия архитектоники системы моделей и личностных свойств порождают резонанс, повышают степень открытости и понижают порог понимания. <...> Это соответствие смутным ожиданиям личности, неожиданное воплощение в реальной жизни того, что в системе моделей личности имело малый коэффициент вероятности и высокий коэффициент предпочтения, порождает отношения и переживания, обозначенные в естественном языке словом «любовь». <...> Любимый учитель, любимый писатель, любимый человек – все это свободно избранные “значимые другие”, воплощающие идеалы личности, особенно эффективно представляют перед ней от лица культуры. Возникновение у личности в процессе взаимодействия такого рода переживаний мы и обозначим как феномен встречи» [4].

В ходе нашего наблюдения мы фиксировали множество ситуаций, когда высокий уровень интеллигентности, научного интеллекта, педагогического мастерства, инновационный стиль профессионального мышления такого преподавателя (а иногда и представителя работодателя, выступающего в роли субъекта педагогической деятельности) стимулировали возможность перехода студента от ученической позиции к педагогической. Возникающие переживания в системе «преподаватель-студент» оказывали мощное влияние на эмоционально-чувственную сферу последнего, приво-

дили к возникновению желания быть похожим на своего Учителя, стимулировали у студентов потребность в развитии существующей у каждого человека природной предрасположенности к педагогической деятельности. Эта потребность усиливалась еще и тем, что новые формы, в рамках которых осуществлялся построенный нами образовательный процесс в классическом университете, представляли собой эталонные педагогические модели, в которых деятельность его участников разворачивалась как сотворчество, конструктивный диалог, коллективная мыследеятельность, взаимопомогающее поведение; использовались современные коммуникативные техники, интегрированные технологии, проектные исследовательские методики. Педагогическое мастерство в реализации данных технологий, а главное – эффект воздействия на студентов, который достигался преподавателем, вызывали восхищение у испытуемых силой своего влияния, побуждали их к овладению такими технологиями и в дальнейшем – к использованию их потенциала, стимулирующего развитие личности.

В условиях фундаментализации классического университетского образования формируются специалисты, обладающие системобразующими универсальными знаниями и обобщенными способами мышления и деятельности. Фундаментализация образования, несомненно, связана с овладением студентами методологической культурой как способностью «мыслить о мысли» [12], как рефлексией по поводу деятельности. Именно методологическая культура позволяет подниматься до осмысления общих закономерностей движения научного познания, анатомии науки, то есть выходить в методологическую рефлексию. Ее высокий уровень является серьезной предпосылкой для формирования методологической культуры будущего учителя.

Реализуя модель педагогического образования в классическом университете на двух этапах: бакалавриата, где студен-

ты получают академическое образование, и магистратуры, где осуществляется психолого-педагогическая подготовка, мы на втором этапе постоянно создавали ситуации проживания студентами нового опыта и наблюдали, как у них формируется методологическая культура будущего учителя на основе уже имеющегося прочного методологического «фундамента». При наличии общей методологической культуры «возможным становится объяснение педагогических явлений и процессов как производных от более широкого контекста человеческого бытия. Через это достигается новый уровень осмысления сугубо внутрипедагогических вопросов, задающий перспективные точки развития научно-педагогического знания и образовательные практики» [10].

Глубокая фундаментальная подготовка студентов классического университета позволяет использовать в педагогической магистратуре знания из различных отраслей наук для решения собственно педагогических проблем. Необходимо отметить, что при этом знания такого рода определенным образом трансформируются. «Включаясь в контекст педагогической проблематики, они приобретают и определенную педагогическую направленность, перестраиваясь в соответствии со спецификой решаемых проблем. Более того, применяются эти знания не прямо и непосредственно, а через педагогические идеи и концепции, которые как бы впитывают в себя знания, полученные в смежных науках, синтезируя их в новую собственно педагогическую систему» [15].

В частности, речь идет о том, что знание, например, о ведущих тенденциях развития современной науки, позволяет в значительной мере «раздвинуть» границы содержания школьного образования в ходе его проектирования и реализации, а это, в свою очередь, может явиться в дальнейшем одним из действенных стимулов для формирования и углубления познавательных интересов школьников и др.

Гуманитаризация классического университетского образования выводит весь процесс профессиональной подготовки выпускников вуза на качественно новый уровень. Обращение к ценностям мировой культуры, истории науки, обучение через «призму» человеческого измерения, проектирование и реализация содержания обучения как диалога культур (культуры, запечатленной в учебных текстах, произведениях литературы и искусства, личностной культуры преподавателя и личностной культуры студентов) формирует у будущих специалистов особое, собственно человеческое отношение к окружающему миру, своей профессии, другим людям, человека к самому себе. В этих условиях у студентов происходит становление гуманитарной культуры и развитие особого стиля профессионального мышления – гуманитарного, предполагающего прежде всего способность решения производственных (и жизненных) задач с учетом человеческого фактора.

В ходе эксперимента нами была предпринята попытка выстроить образовательный процесс в вузе как гуманитарную практику. При этом речь идет как о содержательных, так и процессуальных характеристиках этого процесса.

Итоги исследования, которое нам удалось осуществить, убедительно свидетельствуют о том, что педагогически-ориентированные студенты, осознавая диалектику абстрактного и конкретного, без особых усилий экстраполируют свои гуманитарные установки, сформированные на уровне академического бакалавриата (когда речь идет только о специальной предметной подготовке) на область будущей учительской профессии в ходе обучения в педагогической магистратуре. В различных видах деятельности, куда были включены студенты университета, они явно демонстрировали переход от технократического мышления к гуманитарному, установку на совместный поиск как с преподавателем, так и с учениками, своего «смыслосуще-

ствования», понимание ценностного мира ребенка и своего собственного, гармонизацию ценностных ориентаций всех участников образовательного процесса. Возможность формирования таких установок обеспечивалась постоянным выходом его участников в пространство диалога, где только и рождается так называемое «живое знание», гуманизированных отношений, что в конечном итоге отражало гуманитарную природу образования.

Особая роль в профессиональной подготовке будущих учителей в классическом университете принадлежит интеграционным процессам, происходящим в вузе и детерминированным его особенностями. Взаимное проникновение научного знания и реализация междисциплинарного подхода к исследованию и решению сложных проблем, организация коллективного научного поиска как процесса сомыслия и творчества приводило не только к открытиям, совершаемым учеными на «стыке» науки, но и к разработке образовательных программ, направленных на подготовку качественно иного поколения специалистов, способных и готовых работать в междисциплинарной парадигме.

В результате интеграции, которая осуществлялась в рамках нашего эксперимента в системе классического университетского образования, у студентов формировались системное мышление, целостный взгляд на изучаемые процессы и явления. Они учились устанавливать межнаучные и междисциплинарные связи, находить причинные зависимости в контексте общего целого. Единство рационального и образного компонентов в образовательном процессе, которое обеспечивалось за счет включения в содержание обучения не только научных текстов, но и вненаучного знания (фрагменты произведений литературы и искусства, жизненного познавательного опыта обучаемых, народных традиций и др.) вызвало серьезные позитивные сдвиги в развитии эмоционально-чувственной сферы

студентов.

Такие положительные изменения в профессионально-личностном развитии студентов выступают важной основой для проявления системности, целостного мировоззрения как значимых характеристик педагогического мышления тех студентов, которые продемонстрировали свою направленность на работу в школе. Их мыслительная активность, к примеру, в процессе анализа и решения педагогических задач и ситуаций была связана в первую очередь со способностью к системному видению педагогической действительности и обеспечивала успешное достижение поставленной целевой установки.

В ходе участия студентов в групповой работе с сокурсниками, совместной с преподавателем научно-исследовательской деятельности, они обретали навыки сотрудничества, коллективной мыследеятельности и в дальнейшем (если связывали продолжение своего обучения в университете с педагогической магистратурой) осознавали значимость совместных усилий для достижения высоких результатов работы в школе, зависимость успешного воспитания и обучения учащихся от организации коллективной педагогической деятельности.

Мы солидарны с исследователями, которые считают, что «подобные преобразования в деятельности происходят за счет возникновения во внутреннем мире личности переживаний как «пружины любого психического акта, действия» [3]. Мотивационный характер переживания «запускает механизм развития и придает ему новое направление» [17].

Результаты нашей экспериментальной работы также свидетельствуют о том, что реализация ценностного потенциала, заключенного в инновационной научной и образовательной среде классического университета, способствовала успешному формированию и развитию профессионально-педагогической направленности студентов. Такая среда стимулировала

у обучаемых развитие способности к инновационной деятельности, инновационного стиля профессионального мышления. Установка на открытие нового, креативность, проблемность, интеллектуальная инициатива, надситуативная активность – эти и другие характеристики явились важным основанием, чтобы придать данным новообразованиям характер педагогических и осуществлять движение дальше в направлении развития способности к критической рефлексии по поводу концептуальных оснований собственной педагогической деятельности, овладения способами и средствами, адекватными дидактическому принципу системности, и др.

Преимущества классического университетского образования перед педагогическим в профессиональной подготовке будущих учителей были выявлены нами в ходе исследования и подтвердили выводы ученых и еще в одном направлении: «...система требований к подготовке в университете в большей степени, чем в педагогическом вузе, ориентирована на формирование у студентов исследовательских навыков, что является существенным фактором в адаптации личности к быстро изменяющимся условиям современного мира. В педагогическом отношении это означает большую чувствительность педагога к инновациям и умениям перестраивать свою технологию соответственно запросам времени» [11].

Глубокая фундаментальная подготовка студентов классического университета, осуществляемая в инновационной научной и образовательной среде, создавала максимально благоприятные условия для формирования у них готовности к работе в инновационных школах, профильных классах, с одаренными учащимися, руководства научно-исследовательской деятельностью школьников. Мы фиксировали ряд ситуаций, когда студенты классического университета, обучаясь в педагогической магистратуре, на достаточно высоком уровне овладевали опытом конструирования про-

блемных ситуаций на уроках по разным учебным предметам, использования эвристических предписаний в процессе обучения учащихся, создания интегративных учебных курсов и др.

В проведенном нами исследовании ценностный потенциал классического университетского образования обнажал себя и в том, что его студенты являлись постоянными участниками деятельности, которая по сути своей является общественно-педагогической, направленной в большей степени на личность другого человека как основной предмет деятельности. Этим обусловлено гуманистическое содержание общественно-педагогической деятельности, которое воплощает заботу, опеку, сопереживание, помощь. Основными ситуациями общественно-педагогической деятельности являлись ситуации общения, в которых проявлялись психологическая и педагогическая возможность воздействовать на другого человека. Общественно-педагогическая деятельность строилась как процесс управления деятельностью другого человека, основанный на понимании его личности. В этой ситуации включение психологических механизмов («сдвиг мотива на цель», «механизм перехода эмоции из сигнала удовлетворения (неудовлетворения) потребности в новую потребность», «механизм сопереживания») формирования социально-ценных потребностей личности способствовало возникновению у студентов стремления заниматься профессионально-педагогической деятельностью.

Так, включая одаренных школьников в совместную со студентами университета научно-исследовательскую деятельность, мы фиксировали вначале у последних поведение, продиктованное им только велением долга. Однако далее мы создавали такие ситуации, в которых студенты испытывали сильные положительные эмоции от передачи опыта младшим. При этом у них возникало желание вновь оказаться в подобной ситуации. Таким образом, студенты оказы-

вались в позиции субъекта педагогической деятельности, и всякий раз желание взять на себя функции педагога усиливалось.

Участие студентов в профориентационной работе среди выпускников школ вначале нередко было связано с какой-либо обещанной от руководства факультета наградой. Однако в ходе профориентационной деятельности, к примеру, на этапе подготовки к ее осуществлению, студентов увлекал сам процесс этой подготовки: желание заинтересовать старшеклассников своей профессией, создание таких средств, с помощью которых можно было привлечь школьников к поступлению в университет и др. В результате действия психологического механизма «сдвиг мотива на цель» промежуточные результаты деятельности оказывались важнее поставленных ранее целей и обретали характер мотива. В связи с этим наш эксперимент сопровождался созданием таких ситуаций, которые бы обеспечивали сдвиг мотива на цель.

Студенты – участники волонтерского движения – испытывали на себе также действие психологического механизма сопереживания, на основе которого рождается множество человеческих потребностей. В данном случае речь идет о потребности в помогающем поведении, участии в жизни и судьбе другого человека и т. п.

Таким образом, эти и другие виды общественно-полезной деятельности, в которые мы целенаправленно включали студентов классического университета, создавали реальную основу для серьезных сдвигов в их мотивационно-ценностной сфере, связанных с желанием посвятить себя педагогической профессии.

Заключение. Итоги проведенного нами исследования дают возможность утверждать, что в интеграции классического университетского и педагогического об-

разования заключен мощный ценностный потенциал, реализация которого в значительной мере обеспечивает успешность процесса профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в современных условиях.

Эта интеграция проводится на основе учета особенностей классического университетского образования, прежде всего его фундаментализации, гуманитаризации, интеграции, инновационной научной образовательной среды, как ведущих детерминант формирования у студентов педагогической мотивации и направленности на профессию учителя.

В исследовании удалось показать, что если эти особенности современного классического университетского образования объективируются в реальной действительности, то при определенных условиях у части студентов классического университета начинает формироваться профессионально-педагогическая направленность, которая выражается в возникновении мотивации к педагогической деятельности, потребности в реализации педагогических функций, педагогической направленности мышления, системном видении педагогической действительности и др.

Наше исследование показало, что синергетический эффект интеграции классического университетского и педагогического образования выражается в том, что значительно интенсифицируются процессы формирования у студентов профессионально значимых качеств личности учителя, а профессионально-педагогическая подготовка студентов классического университета, детерминированная его особенностями, происходит на принципиально ином уровне, выход на который определяет ее успешность как одной из инновационных моделей современного педагогического образования.

Список источников

1. Березная И. Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом

университете // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. –

№ 3 (2). – С. 97–100.

2. Беспалова Н. В. Особенности подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саранск, 2003. – 15 с.

3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

4. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.

5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

6. Елина Е. Г. Педагогическое образование в условиях классического университета // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 91–95.

7. Загвязинский В. И., Плотников Л. Д., Волосникова Л. М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития // Образование и науки. – 2013. – № 4 (103). – С. 3–18.

8. Ильин В. А., Ширина Т. А. Наука как основополагающий фактор системы подготовки педагогических кадров (в контексте Болонского процесса) // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 7. – С. 68–70.

9. Калмыков С. В. Подготовка педагогических кадров в университете // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 80–88.

10. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.

11. Лазарева Ю. В. Классический университет или педагогический вуз: поиск оптимальной институциональной формы обучения студентов педагогических специальностей // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – Т. 7, № 5. – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/138pvn515.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).

12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

13. Манушин Э. А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 3–17.

14. Машикина О. А. Педагогическое образование в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2009. – № 2. – С. 78–90.

15. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности педагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

16. Прокопьев В. П. О признаках классического университета // Университетское управление. – 2000. – № 2. – С. 35–39.

17. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

18. Розов Н. Х. Педагогическая компонента классического университетского образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2002. – № 1. – С. 14–24.

19. Салливан Г. С. Интегральная теория психиатрии: пер. с англ. – СПб., 1999. – 347 с.

20. Сенько Ю. В. Образование в гуманитарной перспективе: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2011. – 367 с.

21. Сенько Ю. В. Оптимизация педагогического процесса в университете: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2013. – 248 с.

22. Ярмакеев И. Э. Интеграция педагогического и классического университетского образования как средство повышения качества подготовки педагогических кадров // Филология и культура. – 2012. – № 1 (27). – С. 278–282.

23. Baum S., Payea K. Trends in Student Aid, 2011. Trends in Higher Education Series. College Board Advocacy & Policy Center, 2011. – URL: http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf (дата обращения: 20.01.2022).

References

1. Berezhnaya, I. F., 2014. Professional training of future teachers at a classical university. Bulletin of the Voronezh State Technical University, no. 3 (2), pp. 97–100. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Bespalova, N. V., 2003. Features of the training of teaching staff at the university. Cand. Sci. (Pedag.). Saransk, 15 p. (In Russ.)

3. Vasilyuk, F. E., 1984. Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations). Moscow: Moscow Publishing House university, 200 p. (In Russ.)

4. Gusinsky, E. N., 1994. The construction of the theory of education based on an interdisciplinary system approach. Moscow: School Publ., 184 p. (In Russ.)

5. Dodonov, B. I., 1978. Emotion as value.

Moscow: Politizdat Publ., 272 p. (In Russ.)

6. Yelina, E. G., 2014. Pedagogical education in the conditions of a classical university. *Man and education*, no. 1 (38), pp. 91–95. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Zagvyazinsky, V. I., Plotnikov, L. D., Volosnikova, L. M., 2013. Pedagogical education in Russia and the strategy of its possible development. *Education and Science*, no. 4 (103), pp. 3–18. (In Russ.)

8. Ilyin, V. A., Shiota, T. A., 2007. Science as a fundamental factor in the system of teacher training (in the context of the Bologna process). *Pedagogical education and science*, no. 7, pp. 68–70. (In Russ.)

9. Kalmykov, S. V., 2012. Training of pedagogical personnel at the university. *Pedagogy*, no. 8, pp. 80–88. (In Russ.)

10. Kolesnikova, I. A., 2001. Pedagogical reality: the experience of inter-paradigm reflection. St. Petersburg: CHILDHOOD-PRESS Publ., 288 p. (In Russ.)

11. Lazareva, Yu. V., 2015. Classical university or pedagogical university: search for the optimal institutional form of teaching students of pedagogical specialties. *Online journal "Science Studies"*, vol. 7, no. 5. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/138pvn515.pdf> (accessed 20.01.2022) (In Russ.)

12. Leontiev, A. N., 1981. Problems of the development of the psyche. Moscow: Moscow Publishing House university, 584 p. (In Russ.)

13. Manushin, E. A., 2013. Problems and prospects of innovative development of Russian higher education. *Pedagogy*, no. 4, pp. 3–17. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Mashkina, O. A., 2009. Pedagogical education in a classical university. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical education*,

no. 2, pp. 78–90. (In Russ.)

15. Kulyutkin, Yu. N., Sukhobskaya, G. S., ed., 1981. Modeling of pedagogical situations: Problems of improving the quality and effectiveness of teacher training. Moscow: Pedagogy Publ., 120 p. (In Russ.)

16. Prokopyev, V. P., 2000. On the signs of a classical university. *University administration*, no. 2, pp. 35–39. (In Russ.)

17. Rejkovsky, Ya., 1979. Experimental psychology of emotions: Trans. from Polish. Moscow: Progress Publ., 392 p.

18. Rozov, N. H., 2002. Pedagogical component of classical university education. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical education*, no. 1, pp. 14–24. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Sullivan, G. S., 1999. Integral theory of psychiatry: trans. from English. St. Petersburg, 347 p. (In Russ.)

20. Senko, Yu. V., 2011. Education in the humanitarian perspective: monograph. Barnaul: Publishing house of Alt. university, 367 p. (In Russ.)

21. Senko, Yu. V., 2013. Optimization of the pedagogical process at the university: monograph. Barnaul: Publishing house of Alt. university, 248 p. (In Russ.)

22. Yarmakeev, I. E., 2012. Integration of pedagogical and classical university education as a means of improving the quality of teacher training. *Philology and culture*, no. 1 (27), pp. 278–282. (In Russ.)

23. Baum, S., Payea, K., 2011. Trends in Student Aid, 2011. Trends in Higher Education Series. College Board Advocacy & Policy Center. Available at: http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf (дата обращения: 20.01.2022).

Информация об авторе

О. П. Морозова, доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной психологии и педагогического образования, Алтайский государственный университет, mop@mail.asu.ru, ORCID 0000-0001-7239-7068, Барнаул, Россия

Information about the author

Olga P. Morozova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof., Department of Social Psychology and Pedagogical Education, Altai State University, mop@mail.asu.ru, ORCID 0000-0001-7239-7068, Barnaul, Russia

Поступила в редакцию 11.02.2022

Принята редакцией 19.03.2022

Submitted 11.02.2022

Accepted by the editors 19.03.2022

Научная статья
УДК 376.3
DOI: 10.15293/1813-4718.2202.08

Предпосылки формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды

Александрова Наталья Алексеевна¹, Гаврилова Екатерина Александровна¹

¹ Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Аннотация. В статье исследуются предпосылки формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. В основе исследования – гипотеза о том, что будущие педагоги выражают своё отношение к инклюзивному обучению через призму имеющегося у них социально-педагогического опыта.

Цель статьи заключается в выявлении предпосылок формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды на основе имеющегося социально-педагогического опыта.

Методология и методы исследования. В статье представлены итоги двух проведённых весной 2018 года и весной 2022 года исследований с целью выявления отношения будущих и действующих педагогов к инклюзивному обучению. Исследование проводилось методом анкетирования случайно выбранных групп будущих педагогов, учителей общеобразовательных школ, преподавателей учреждений среднего профессионального образования и преподавателей вуза и позволило выявить отношение респондентов к инклюзивному обучению.

В заключении сделан вывод о том, что необходима целенаправленная систематическая подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности. Такая подготовка может проводиться в рамках изучения специализированных учебных дисциплин, вовлечения в социальное проектирование, способствующее развитию у будущих педагогов развитию необходимых для успешной профессиональной деятельности компетенций.

Ключевые слова: готовность, формирование готовности, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда

Для цитирования: Александрова Н. А., Гаврилова Е. А. Предпосылки формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 86–97. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.08>

Scientific article

Prerequisites for the formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment

Natalya A. Alexandrova¹, Ekaterina A. Gavrilova¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The article examines the prerequisites for the formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment. The research is based on the hypothesis

that future teachers express their attitude to inclusive education through the prism of their existing socio-pedagogical experience.

The purpose of the article is to identify the prerequisites for the formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment based on existing socio-pedagogical experience.

Methodology and methods of research. The article presents the results of two studies conducted in the spring of 2018 and in the spring of 2022 in order to identify the attitude of future and current teachers to inclusive learning. The study was conducted by the method of questioning randomly selected groups of future teachers, teachers of secondary schools, teachers of institutions of secondary vocational education and university teachers and allowed to identify the attitude of respondents to inclusive education.

The conclusion concludes that it is necessary to purposefully systematically train teachers to work with children with special educational needs and opportunities. Such training can be carried out as part of the study of specialized academic disciplines, involvement in social design, which contributes to the development of future teachers to develop the competencies necessary for successful professional activity.

Keywords: readiness, formation of readiness, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment

For citation: Alexandrova, N. A., Gavrilova, E. A., 2022. Prerequisites for the formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 86–97. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.08>

Введение. Постановка проблемы.

Формирование готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде относится сегодня к числу важнейших педагогических перспектив. Обозначенная перспектива стала следствием противоречия, возникшего между общественным и государственным социальным заказом на создание инклюзивной образовательной среды в современных школах и неготовностью учителей к работе в условиях инклюзивной образовательной среды. Неготовность учителей к такой работе связана с нехваткой у них необходимых компетенций, а также психолого-педагогических и методических знаний для организации эффективной работы с детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями. Поэтому начинать работу по формированию готовности к работе в инклюзивной образовательной среде нужно в вузе, в процессе обучения будущих педагогов профессиональной деятельности.

Проблемы создания инклюзивной образовательной среды в школах нашли отражение в документах федерального уровня. Согласно статье 79 Федерального закона

«Об образовании в Российской Федерации» образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [14]. Статья также закрепляет обязанность государства обеспечивать подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействовать привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность [14].

С декабря 2014 г. в школах внедряется Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, содержащий совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования [13]. Предполагается разработка учителем адаптированных об-

разовательных программ, создание специализированных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями и возможностями с опорой на этот стандарт. Внедрение подобных стандартов для учащихся средней и старшей школы пока остаётся в числе перспектив. Однако вполне возможно, что перед вчерашним выпускником, ставшим школьным учителем-предметником, также встанет задача организации образовательной инклюзии.

Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), утверждённый приказом Минтруда России в 2013 г. и вступивший в силу в 2017 г., регламентирует следующие квалификационные требования к учителю средней школы:

- умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании;

- освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных, необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся;

- освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу с учащимися [10].

Таким образом, школе нужен учитель, знающий психолого-педагогические особенности обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и возможностями, владеющий специальной методикой работы в условиях инклюзивной образовательной среды.

Цель статьи заключается в выявлении предпосылок формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды на основе имеющегося социально-педагогического опыта.

Обзор научной литературы по проблеме. Вопросы готовности педагогов к инклюзивной деятельности раскрываются в ряде научных работ. На теоретическом уровне данные вопросы представлены в работах российских исследователей: С. В. Алёхиной, И. В. Возняк, Т. В. Емельяновой, Е. В. Кетриш, Н. Ю. Корнеевой, Н. Н. Малярчук, В. В. Хитрюк, Е. В. Шипиловой, Ю. В. Шумиловой и др., а также зарубежных исследователей: D. Berg и C. Schneider, A. Boeg и др.

В исследованиях С. В. Алёхиной психологическая готовность педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании определяется как сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с ОВЗ в условия общего образования [2]. В качестве составляющих психологической готовности исследователь выделяет:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения;

- мотивационные установки;

- ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идее инклюзии;

- личностную готовность, воплощённую в личностных установках, внутреннюю детерминацию активности личности педагога [2].

В работах И. В. Возняк готовность педагога к инклюзивному образованию детей представлена как интегральная, личностно-профессиональная характеристика педагога, отражающая ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую

деятельность в условиях инклюзивного образования. В структуре готовности автор выделяет четыре компонента:

- мотивационный как совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности, принятие ценностей инклюзивного образования;

- когнитивный как совокупность теоретических и методических знаний в сфере инклюзивного образования;

- действенный как совокупность аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных умений и навыков для реализации инклюзивного образовательного процесса;

- рефлексивный как совокупность профессионально-значимых качеств педагога инклюзивного образования: эмпатия, ответственность, рефлексия [4].

Н. Ю. Корнеева рассматривает понятие профессиональной готовности педагога к работе в условиях инклюзивной образовательной среды как интегративное качество личности, определяющее культуру его профессиональной деятельности и способствующее осознанной реализации в деятельности будущего специалиста смыслов, значений, нормативов профессиональной культуры в актуальных условиях [8].

В работах В. В. Хитрюк определена инклюзивная готовность педагога как сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства [15]. Исследователь отмечает целесообразность стратегического системного подхода в определении целевых ориентиров и задач подготовки педагогов на разных ступенях профессионального образования [16].

Ю. В. Шумиловская определяет готовность преподавателя к работе с обучающимися в условиях инклюзивного образования как совокупность знаний и представлений

об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приёмами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определённых личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к этой деятельности [11]. В составе компонентов готовности будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования рассматриваются мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, а кроме того, креативный компонент (творческая активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а также развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями) [11].

По мнению Е. В. Кетриш, профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности [7]. В своих работах исследователи Т. В. Емельянова, Е. В. Кетриш, Н. Н. Малярчук, Е. В. Шипилова анализируют характеристики готовности как целостного явления [6; 7; 9; 17]. Обобщив рассмотренные характеристики, авторы приходят к выводу о том, что важнейшими среди них становятся психологическая, теоретическая и практическая готовность педагога в контексте инклюзивного подхода в образовании. При этом психологическая готовность характеризуется личностно-педагогической направленностью, проявляемой в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности, мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [7]. Теоретическая готовность включает в себя знания о причинах нарушения здоровья, их классификации, характеристик детей с ограниченными возможностями здоровья. Практическая готовность подразумевает владение теорией и методикой

коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; наличие определенных личностных качеств, способствующих эффективной реализации инклюзивного образования; стремление оказывать помощь детям с ограниченными возможностями здоровья [7].

По мнению D. Berg и C. Schneider, отсутствие материально-технических ресурсов и опыта организации инклюзивной работы у педагогов не означает, что для детей разных нозологий обучение в коррекционных школах эффективнее, чем в общеобразовательных [19]. А. Воег отмечает, что позитивное отношение учителей к инклюзивному обучению, сформированное в результате их опыта работы в инклюзивной образовательной среде, становится весомым фактором успешного внедрения инклюзивного образования в школы [20].

Большая часть исследований посвящена формированию готовности педагогов к профессиональной деятельности в рамках вуза, программ повышения квалификации, профессиональной подготовки, однако они не опираются на социально-педагогический опыт педагогов, сформированный в течение их жизни: во время обучения в школе, в вузе. Представляется очевидным, что личный опыт накладывает отпечаток на формирование личности человека, его отношения к вопросам инклюзивного обучения. Для реализации эффективной образовательной инклюзии важно, чтобы отношение к инклюзивному обучению педагогов было позитивным.

Мы считаем, что подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде должна быть направлена не только на формирование у них специальных психолого-педагогических знаний, но и на формирование у них позитивного отношения к обучению ребят с особыми образовательными потребностями и возможностями вместе с остальными учениками. Следует отметить, что каждый

студент – будущий педагог приходит в вуз с определённым личностным отношением к инклюзивному обучению. Как правило, подобное личностное отношение основано на социальном опыте взаимодействия с различными инклюзивными группами. Через призму определённого социального опыта будущие педагоги позиционируют своё отношение к инклюзивному обучению. Задачей нашего исследования стало выявление предпосылок формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной среды на основе имеющегося социально-педагогического опыта взаимодействия с различными инклюзивными группами.

Методология и методы исследования.

В статье представлены итоги двух проведённых весной 2018 г. и весной 2022 г. исследований с целью выявления отношения будущих и действующих педагогов к инклюзивному обучению. В процессе организации исследования нами была разработана авторская анкета «Моё отношение к инклюзивному обучению». В качестве респондентов были выбраны случайные группы студентов из числа будущих педагогов, учителей общеобразовательных школ, преподавателей учреждений среднего профессионального образования и преподавателей вуза. Генеральная выборка в 2018 г. составила 101 человека (студенты Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, обучающиеся по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 и магистратуры 44.04.01 – Педагогическое образование различных профилей подготовки), 2022 года – 140 человек (130 студентов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, обучающиеся по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 и магистратуры 44.04.01 – Педагогическое образование различных профилей подготовки, а также 10 преподавателей различных образова-

тельных учреждений).

Возраст респондентов (2018 г.) – от 17 до 23 лет (17 лет – 5 человек, 18 лет – 36 человек, 19 лет – 28 человек, 20 лет – 8 человек, 21 год – 17 человек).

Возраст респондентов (2022 г.) – от 17 до 55 лет (17 лет – 4 человека, 18 лет – 53 человека, 19 лет – 19 человек, 20 лет – 20 человек, 21 год – 18 человек, 22 года – 7 человек, 23 года – 4 человека, 24 года – 1 человек, 25 лет – 1 человек, 33 года – 3 человека, 36 лет – 1 человек, 39 лет – 2 человека, 43 года – 1 человек, 44 года – 1 человек, 46 лет – 1 человек и 55 лет – 1 человек).

В основу исследования легла гипотеза о том, что будущие педагоги позиционируют своё отношение к инклюзивному обучению через призму имеющегося у них социально-педагогического опыта. Исследование проводилось методом анкетирования: организаторы опроса подготовили google-форму, содержащую 12 вопросов, и разослали ссылку на google-форму студентам – будущим педагогам и преподавателям по электронной почте. Вопросы анкеты были закрытого и открытого типа: респондентам предлагались вопросы с одиночным и множественным выбором ответов, а также возможность вписать собственный вариант ответа.

Результаты исследования. Обсуждение. Проанализируем ответы респондентов на вопросы нашей анкеты.

На вопрос «Как вы относитесь к тому, что в школе вместе со всеми школьниками обучаются ребята с нарушениями зрения?» в 2018 г. ответ «положительно» дали 76 % респондентов, 14 % не были уверены в целесообразности подобного обучения, 9 % не смогли ответить определённо и 1 % (1 человек) ответил отрицательно. В 2022 г. ответы на тот же самый вопрос были следующими: положительно ответили 75 % респондентов, 18,6 % респондентов не уверены в целесообразности подобного обучения, 5,7 % не смогли ответить

определённо, и 0,7 % (1 человек) ответил отрицательно.

Сравнив итоги опросов 2018 и 2022 г., можно наблюдать, что больший процент опрошенных выражает положительное отношение к совместному обучению ребят с нарушениями зрения и без нарушений зрения. Мы видим причину этого в имеющемся у них успешном опыте совместной образовательной деятельности в школе, в вузе. В то же время отрицательные ответы свидетельствуют о неудачном опыте совместного обучения, ответы неопределённые – об отсутствии подобного опыта.

Проводя анкетирование в 2018 г., мы выяснили, что студенты с нарушениями зрения были в группе у 38 % опрошенных, отсутствовали в группе 50 % опрошенных, не смогли ответить на данный вопрос определённо 12 % опрошенных. Исследование 2022 г. показало, что студенты с нарушениями зрения есть в группе среди 45,7 % опрошенных, отсутствуют в группе среди 32,9 % опрошенных, а 21,4 % опрошенных не смогли ответить на вопрос определённо. Можно видеть, что число студентов с нарушениями зрения в 2022 г. увеличилось. Всемирная организация здравоохранения прогнозирует рост числа случаев нарушения зрения, выделяя в качестве причины этого явления демографический рост в сочетании со старением населения [3].

На вопрос «Когда вы учились в школе, были ли в вашем классе ребята с нарушениями зрения?» в 2018 г. поступили следующие ответы:

- в нашем классе не было ребят с нарушениями зрения – 50 %;
 - в нашем классе были слабовидящие ребята – 45 %;
 - в нашем классе были незрячие ребята – 1,9 %;
 - не могу ответить определённо – 3,1 %.
- В 2022 г. ответы были следующими:
- в нашем классе не было ребят с нарушениями зрения – 32,1 %;
 - в нашем классе были слабовидящие

ребята – 61,4 %;

– в нашем классе были незрячие ребята – 1,4 %;

– не могу ответить определённо – 6,4 %.

Видим, что процент школьников с нарушениями зрения в 2022 г. по сравнению с 2018 г. также увеличился, среди учеников стало больше слабовидящих ребят.

Вопрос «Если в Вашем классе были ребята с нарушениями зрения, то как учителя подстраивали для них урок?» в 2018 г. собрал следующие ответы:

– учитель готовил для слабовидящих ребят учебные материалы с увеличением шрифта, размера изображений – 11,8 %;

– учитель готовил для них учебные материалы в аудиальной форме и в текстовой форме по Брайлю – 2,9 %;

– учитель применял для них на уроках специальные программные средства – 1,9 %;

– урок проходил как обычно – 83,4 %.

Тот же вопрос в 2022 году собрал такие ответы:

– учитель готовил для слабовидящих ребят учебные материалы с увеличением шрифта, размера изображений – 15,2 %;

– учитель готовил для них учебные материалы в аудиальной форме и в текстовой форме по Брайлю – 5,4 %;

– учитель применял для них на уроках специальные программные средства – 6,3 %;

– урок проходил как обычно – 81,3 %.

Из ответов видно, что несмотря на наличие в классе ученика (учеников) с нарушением зрения, урок проходил как обычно, без применения специальных средств и методик, причём за 4 года данная ситуация практически не изменилась. Безусловно, это свидетельствует о необходимости профессиональной подготовки будущих педагогов к методически грамотной, плодотворной работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности. В этой связи практический интерес для преподавателей представляет знакомство

с возможностями обеспечения незрячим и слабовидящим доступа к информации. Преподавателям важно понять, как они могут использовать эти возможности на своих учебных занятиях, и поставить задачу по преобразованию учебных материалов в доступную форму [12].

Следующим вопросом анкеты стал вопрос о том, предлагает ли респондент свою помощь людям с нарушениями зрения на улице.

Ответы 2018 г. распределились следующим образом:

– интересуюсь, могу ли чем-то помочь, стараюсь помочь при переходе проезжей части улицы, случается, что предлагаю помощь в качестве сопровождения – 37,6 %;

– если человек обратился ко мне с просьбой, помогу – 42,5 %;

– мне не приходилось встречать на улице таких людей – 20,8 %.

В 2022 г. респонденты дали следующие ответы:

– интересуюсь, могу ли чем-то помочь, стараюсь помочь при переходе проезжей части улицы, случается, что предлагаю помощь в качестве сопровождения – 25,7 %;

– если человек обратился ко мне с просьбой, помогу – 46,4 %;

– мне не приходилось встречать на улице таких людей – 27,9 %.

В целом инициативу, живой интерес к проблемам людей с нарушениями зрения демонстрирует довольно небольшой процент респондентов. Наиболее распространена позиция отклика на поступившую просьбу о помощи. Причиной тому может служить недостаточный уровень инклюзивной культуры, ещё не полностью сформированный в обществе. Более 20 % опрошенных, ответивших, что не встречали на улице людей с нарушениями зрения, возможно, попросту не замечали их.

На вопрос «Как Вы считаете, готовы ли учителя школы, где Вы учились, работать с детьми с нарушениями зрения?» в 2018 г. были ответы:

- думаю, да – 41,5 %;
- пожалуй, нет – 21,7 %;
- не знают, как лучше помочь этим ребятам – 13,8 %;

– не могу ответить определённо – 23 %.

В 2022 г.:

- думаю, да – 41 %;
- пожалуй, нет – 25,9 %;
- не знают, как лучше помочь этим ребятам – 15,1 %;
- не могу ответить определённо – 18 %.

По мнению опрошенных, существует потребность в дополнительной работе с педагогами в области инклюзивного образования.

Следующим вопросом анкеты стал вопрос о том, готовы ли учителя применять современные гаджеты для слабовидящих и незрячих на своих уроках. В 2018 г. были получены такие ответы:

- думаю, да – 44,5 %;
- пожалуй, нет – 9,9 %;
- зачастую они не знакомы с подобными гаджетами – 31,6 %;
- не могу ответить определённо – 14 %.

В 2022 г.:

- думаю, да – 37,9 %;
- пожалуй, нет – 8,6 %;
- зачастую они не знакомы с подобными гаджетами – 45,7 %;
- не могу ответить определённо – 7,9 %.

В ответах на данный вопрос прослеживается возрастающая потребность в овладении учителями школ современными гаджетами как средством методической поддержки при построении урока в инклюзивном классе.

Следом респондентам был адресован вопрос о том, хотели ли бы они освоить современные цифровые технологии для будущей педагогической деятельности. В 2018 г. положительно на этот вопрос ответил 91 % опрошенных, 10 % не были уверены, что им это нужно, отрицательных ответов не было вовсе. В 2022 г. 87,8 % ответили положительно, 10,1 % не были уверены, что им это нужно, 2,2 % ответили отрицательно.

Несмотря на наличие некоторого процента респондентов, сомневающихся в желании освоить современные цифровые технологии для будущей педагогической деятельности и ответивших отрицательно (как правило, такие ответы были среди тех студентов, кто по окончании вуза не планирует заниматься педагогической деятельностью), большинство ответивших не имеет сомнений в необходимости освоения современных цифровых технологий для своей дальнейшей работы.

Среди вопросов анкеты был также вопрос о том, планируют ли респонденты работать учителем. В 2018 г. хотели бы работать учителем 64,3 % опрошенных, не планировали – 5,9 %, ещё не решили – 29,8 %. Ответы 2022 года таковы: да, хочу работать учителем – 43,9 %, не планирую – 20,1 %, ещё не решили – 36 %.

Наблюдается повышение сомнений у студентов относительно дальнейшей профессиональной деятельности.

Вопрос «Что, на Ваш взгляд, отпугивает выпускников от работы в школе?» был открытого типа. Ответы 2018 года были такие: «Большая загруженность, объём работы, трудности», «Низкая заработная плата», «Низкий престиж профессии», «Сложные дети, родители», «Пример учителей». В 2022 г. среди ответов были следующие: «Низкая оплачиваемость труда при большом объеме работы», «Поддержание дисциплины в классе во время урока, страх, что дети не будут слушать и уважать», «Сильно снизившийся уровень уважения к профессии», «Высокая психологическая нагрузка», «Возможность не справиться с работой в случае присутствия в классе детей с ОВЗ», «Боязнь вливаться в коллектив», «Отсутствие современного оборудования», «Страх перед публикой», «Большая нагрузка, использование учителя «не по назначению» (выборы, уборка новых школ, территории и т. д.)», «Неблагодарность работы, низкая зарплата, многие равнодушны к детям или вовсе их не любят. Очень энер-

гозатратная профессия (особенно морально)», «Большая нагрузка, много документальной работы, узкие рамки творчества из-за ФГОС и других стандартов и низкая зарплата».

Вопрос «Готовы ли Вы обучать детей с нарушениями зрения?» в 2018 г. собрал следующие ответы:

- думаю, да – 51,4 %;
- пожалуй, нет – 2,9 %;
- не знаю, как лучше помочь этим ребятам – 18,8 %;
- не могу ответить определённо – 26,9 %.

В 2022 г. респонденты дали такие ответы:

- думаю, да – 61,4 %;
- пожалуй, нет – 5,8 %;
- не знаю, как лучше помочь этим ребятам – 10,7 %;
- не могу ответить определённо – 22,1 %.

Больше половины опрошенных выразили готовность к обучению детей с нарушениями зрения, однако среди респондентов довольно много сомневающихся, несколько меньше не знающих, как помочь этим ребятам, и небольшой процент не готовых обучать, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов

профессиональных компетенций, направленных на снижение неопределённости и сомнений в своём профессиональном мастерстве.

Заключение. Несмотря на то что в стране привлекается внимание общественности к проблемам повышения доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями и возможностями, в современных образовательных учреждениях проводится работа, направленная на формирование инклюзивной культуры, инклюзивной образовательной среды, опросы случайно подобранных людей показали, что во многих вопросах, касающихся готовности учителей к осуществлению успешной инклюзивной образовательной деятельности, статистика остаётся примерно в одном положении, а в некоторых и ухудшается. Необходима целенаправленная систематическая подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности. Такая подготовка может проводиться в рамках изучения специализированных учебных дисциплин, вовлечения в социальное проектирование [1; 5; 18] способствующее развитию у будущих педагогов необходимых для успешной профессиональной деятельности компетенций.

Список источников

1. *Александрова Н. А., Гаврилова Е. А.* Проект «Создание “говорящих” учебников для студентов с нарушениями зрения» как средство формирования инклюзивной образовательной среды вуза // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Изд-во Казанского (Приволжского) федерального университета, 2020. – С. 12–19.

2. *Алехина С. В.* К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конферен-

ции. – Орехово-Зуево: Изд-во Государственного гуманитарно-технологического университета, 2016. – С. 16–20.

3. ВОЗ публикует первый Всемирный доклад о проблемах зрения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/news/item/08-10-2019-who-launches-first-world-report-on-vision> (дата обращения: 05.03.2022).

4. *Возняк И. В.* Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2017. – URL: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rs101006654434?page=9&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 27.02.2022).

5. *Гаврилова Е. А.* Формирование готов-

ности будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде посредством социального проектирования // Гуманизация образовательного пространства: сборник научных статей по материалам Международного Форума. – Саратов: Изд-во Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, 2020. – С. 329–334.

6. *Емельянова Т. В.* Теоретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 3. – С. 420–423.

7. *Кетруш Е. В.* Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 20.02.2022).

8. *Корнеева Н. Ю.* Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 38. – С. 49–52.

9. *Маларчук Н. Н.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1, № 4 (4). – С. 251–267.

10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 г. No 544н. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 03.03.2022).

11. *Романова К. Е., Шумиловская Ю. В.* Подготовка преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования: монография. – Beau Bassin: LAP LAMBERT, 2018 – 210 с.

12. *Рощина М. А.* Проблемы инклюзивного высшего образования инвалидов по зрению // Инвалиды – инвалидность – инвалидизация: материалы международной научно-практиче-

ской конференции. – Нижний Новгород: Научно-исследовательский социологический центр, 2018. – С. 61–66.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (дата обращения: 25.02.2022).

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Система КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.02.2022).

15. *Хитрюк В. В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.

16. *Хитрюк В. В.* Подготовка педагогов для инклюзивной системы образования: в поиске решений // Педагогическое образование: оптимизация, модернизация и прогноз развития: сборник материалов IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – М., 2020. – С. 16–26.

17. *Шутилова Е. В.* Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 16 с.

18. *Aleksandrova N. A., Gavrilova E. A., Konovalova M. D., Khranova M. V.* The project “I see the world through my heart” as a means of forming readiness of the young teacher to work with children with disabilities // ARPHA Proceedings. – 2019. – С. 5–13.

19. *Berg D., Schneider C.* Equality dichotomies in inclusive education: Comparing Canada and France // ALTER, European Journal of Disability Research. – 2012. – № 6. – P. 124–134.

20. *Boer A., Pijl S. J., Minnaert A.* Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – Vol. 15, Iss. 3. – P. 331–353.

References

1. Alexandrova, N. A., Gavrilova, E. A., 2020. The project “Creation of “talking” textbooks for students with visual impairments” as a means of

forming an inclusive educational environment of the university. Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choices

and challenges: a collection of scientific papers of the VI Virtual International Forum on Pedagogical Education. Kazan, pp. 12–19. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Alyokhina, S. V., 2016. On the question of the teacher's psychological readiness for inclusive education. Inclusive education: theory and practice: collection of materials of the international scientific and practical conference. Orekhovo-Zuyevo, pp. 16–20. (In Russ., abstract in Eng.)

3. WHO publishes first World Report on Vision Problems [online]. Available at: <https://www.who.int/ru/news/item/08-10-2019-who-launches-first-world-report-on-vision> (accessed 05.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

4. Wozniak, I. V., 2017. Formation of teachers' readiness for inclusive education of children in the system of advanced training. Cand. Sci. (Pedagogical). Belgorod [online]. Available at: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01006654434?page=9&rotate=0&theme=white> (accessed 27.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

5. Gavrilova, E. A., 2020. Formation of the readiness of future teachers to work in an inclusive educational environment through social design: a collection of scientific articles based on the materials of the International Forum "Humanization of the Educational Space". Saratov, pp. 329–334. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Emelyanova, T. V., 2013. Theoretical aspects of the readiness of specialists in physical culture and sports to work in inclusive education. Vector of Science TSU, no. 3, pp. 420–423. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Ketrish, E. V., 2018. Teacher's readiness to work in inclusive education. Scientific monograph. Ekaterinburg [online]. Available at: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (accessed 20.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

8. Korneeva, N. Yu., 2011. Formation of readiness of a teacher of vocational training to create an inclusive educational environment. Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences, no. 38, pp. 49–52. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Malyarchuk, N. N., 2015. Readiness of teachers to work in conditions of inclusive education. Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanitatis, vol. 1, no. 4 (4), pp. 251–267. (In Russ., abstract in Eng.)

10. On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of

preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher): Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 18.10.2013 No. 544n [online]. Available at: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (accessed 03.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

11. Romanova, K. E., Shumilovskaya, Yu. V., 2018. Teacher preparation for work in inclusive education. Scientific monograph. Beau Bassin: LAP LAMBERT, 210 p. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Roshchina, M. A., 2018. Problems of inclusive higher education of visually impaired. Disabled people – disability – disability. Materials of the international scientific and practical conference. Nizhny Novgorod, pp. 61–66. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Federal State Educational Standard of Primary general Education for students with Disabilities [online]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

14. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 06.03.2019) "On Education in the Russian Federation". ConsultantPlus System [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 20.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

15. Khitryuk, V. V., 2013. Teachers' readiness to work in inclusive education. Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakolef, no. 3 (79), pp. 189–194 (In Russ., abstract in Eng.)

16. Khitryuk, V. V., 2020. Training of teachers for an inclusive education system: in search of solutions. Pedagogical education: optimization, modernization and forecast of development: collection of materials of the IV All-Russian Student Scientific and Practical Conference. Moscow, pp. 16–26 (In Russ., abstract in Eng.)

17. Shipilova, E. V., 2007. Formation of psychological readiness of psychology students for professional activity. Cand. Sci. (Psychological). Moscow, 16 p. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Aleksandrova, N. A., Gavrilova, E. A., Konovalova, M. D., Khramova, M. V., 2019. The project "I see the world through my heart" as a means of forming readiness of the young teacher to work with children with disabilities. ARPHA Proceedings, pp. 5–13. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Berg, D., Schneider C., 2012. Equality dichotomies in inclusive education: Comparing Canada and France. ALTER, European Journal of

- Disability Research, no. 6, pp. 124–134. (in Eng.)
20. Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., 2011. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. International Journal of Inclusive Education, vol. 15, iss. 3, pp. 331–353. (in Eng.)

Информация об авторах

Н. А. Александрова, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информационных систем и технологий в обучении, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, aleksandrovan@bk.ru, ORCID 0000-0002-4332-7383, Саратов, Россия

Е. А. Гаврилова, старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий в обучении, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, kateriny@mail.ru, ORCID 0000-0003-4617-8368, Саратов, Россия

Information about the authors

Natalya A. Alexandrova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Information Systems and Technologies in Education, Saratov State University, aleksandrovan@bk.ru, ORCID 0000-0002-4332-7383, Saratov, Russia

Ekaterina A. Gavrilova, Senior lecturer of the Department of Information Systems and Technologies in Education, Saratov State University, kateriny@mail.ru, ORCID 0000-0003-4617-8368, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 11.02.2022

Принята редакцией 19.03.2022

Submitted 11.02.2022

Accepted by the editors 19.03.2022

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2202.09

Педагогическая модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя

Михайлов Семён Александрович¹

¹ Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя, которая приобрела особую актуальность в современных рыночных условиях. Отмечается, что выпускник спортивного вуза должен иметь всестороннюю подготовку, одним из направлений которой является формирование умений решать вопросы экономического и правового взаимодействия в сфере физической культуры и спорта. Это, в свою очередь, предполагает высокую степень ответственности личности и убежденность в осуществлении профессиональной деятельности, в том числе и экономической, на правовой основе.

Цель исследования: разработка и обоснование педагогической модели формирования экономико-правовой ответственности студентов.

Методология и методы. Исследование опирается на педагогический аспект ответственности; аксиологический и интегративно-развивающий подходы. В качестве основных методов были использованы анализ, синтез, систематизация и обобщение психолого-педагогической литературы, метод моделирования.

Результаты исследования. Разработана педагогическая модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя, структурно-функциональными элементами которой выступают взаимосвязанные блоки: целевой, концептуальный, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный.

Заключение. Спроектированная на основе принципов аксиологического и интегративно-развивающего подходов педагогическая модель направлена на формирование высокого уровня экономико-правовой ответственности студентов. Ее смыслообразующим элементом выступают выявленные в исследовании экономические и правовые ценности. Эффективность функционирования модели обеспечивается педагогическими условиями, технологические и методические аспекты реализации которых раскрываются через разнообразные формы, ценностно-ориентирующие и проблемные образовательные технологии, интерактивные методы обучения, способствующие индивидуализации образовательного процесса и повышению мотивации студентов на достижение высокого уровня экономико-правовой ответственности.

Ключевые слова: экономико-правовая ответственность, формирование, педагогическая модель, проектирование, тренер-преподаватель

Для цитирования: Михайлов С. А. Педагогическая модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 98–107. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.09>

A Future Coach-Teacher's Pedagogical Model of Economic and Legal Responsibility Formation

Semen A. Mikhailov¹

¹Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of a future coach-teacher's economic and legal responsibility formation, which has acquired particular relevance in modern market conditions. It is noted that a graduate of a sports university should have comprehensive training, one of the directions of which is the formation of skills to solve issues of economic and legal interaction in the field of physical culture and sports. This, in turn, implies a high degree of personal responsibility and conviction in the implementation of professional activities, including economic, on a legal basis.

The aim of the research is: to develop and substantiate a pedagogical model for students' economic and legal responsibility formation.

Methodology and methods. The research is based on the pedagogical aspect of responsibility; axiological and integrative-developmental approaches. Analysis, synthesis, systematization and generalization of psychological and pedagogical literature, modeling method were used as the main methods.

Research results. A pedagogical model of the future coach-teacher economic and legal responsibility formation has been developed, the structural and functional elements of which are interrelated blocks: target, conceptual, substantive-procedural and performance-evaluation.

Conclusion. Designed on the basis of the axiological and integrative-developmental approaches principles, the pedagogical model is aimed at forming a high level of students' economic and legal responsibility. Its meaning-making element is the economic and legal values identified in the research. The effectiveness of the model is provided by pedagogical conditions, technological and methodological aspects of the implementation of which are revealed through a variety of forms, value-oriented and problematic educational technologies, interactive teaching methods contributing to the individualization of the educational process and increase the students' motivation to achieve a high level of economic and legal responsibility.

Keywords: economic and legal responsibility, formation, pedagogical model, design, coach-teacher

For citation: Mikhailov, S. A., 2022. A future coach-teacher's pedagogical model of economic and legal responsibility formation. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 98–107. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.09>

Введение. Профессиональная деятельность тренера-преподавателя связана в современных рыночных условиях с широким спектром решаемых задач, среди которых наравне с образовательными важное место занимают вопросы экономического и правового взаимодействия в сфере физической культуры и спорта. Этот посыл находит отражение и в утвержденном Приказом Минтруда России профессиональном стандарте «Тренер-преподаватель» № 952н от 24 декабря 2020 г. [18]. В этой связи выпускник

спортивного вуза должен обладать не только необходимыми экономико-правовыми знаниями, но и высоким уровнем сформированности экономико-правовой ответственности, что в свою очередь выступает показателем его профессионализма и конкурентоспособности.

Однако несмотря на высокую степень актуальности, эта проблема еще не нашла должного отражения в науке и практике профессионального образования. Сказанное выше определяет необходимость

осмысления данной проблемы и проектирования на этой основе модели формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя, а также внедрения ее в образовательный процесс спортивного вуза.

Цель статьи: разработать и обосновать педагогическую модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя.

Обзор научной литературы по проблеме. Проведенный нами анализ и синтез проблемы проектирования педагогической модели формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя позволил определить теоретическую базу настоящего исследования.

Ключевые методологические характеристики моделирования как метода педагогического исследования раскрываются в работах А. Н. Дахина [4], О. Л. Карповой [9], А. М. Новикова [16], Е. В. Яковлева [24] и других ученых.

При этом специфика моделирования процесса формирования профессиональной ответственности отражена в исследованиях А. В. Батаршева [1], А. Ю. Дмитриенко [5], Н. Ф. Желаевской [6], А. Т. Мухаметшина [14], В. В. Пшеничной [19], Л. Р. Толстых [22] и др.

Работы Н. С. Ивашиной [8], С. С. Косенко [10] и других ученых посвящены моделированию процесса экономической ответственности.

Ценность для нашего исследования представляют и научные изыскания отечественных и зарубежных ученых, в которых раскрываются существенные характеристики эколого-правовой ответственности (Н. А. Бахтин [2]), правовой культуры (В. Н. Савин [20]), правовой компетентности (Г. Ш. Сыпачева [21]), правовой грамотности (К. Ма [26]), правового воспитания (Z. Tap [27]), способствующие более глубокому погружению в изучаемую проблему и выявлению на этой основе структурно-логических атрибутов модели право-

вой ответственности.

В то же время рассматриваемая нами форма ответственности, представляющая собой адекватное соотношение сформированных ценностных ориентаций и существующей экономико-правовой реальности, в силу недостаточной изученности с различных методологических и методических позиций, требует обращения к методу педагогического моделирования с целью разработки и научного обоснования педагогической модели формирования экономико-правовой ответственности будущих тренеров-педагогов.

Методология и методы исследования. Работа осуществлялась с опорой на педагогический аспект ответственности; аксиологический и интегративно-развивающий подходы. В качестве основных методов исследования были использованы анализ, синтез, систематизация и обобщение психолого-педагогической литературы, метод моделирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Под педагогической моделью мы вслед за С. М. Окуловым и О. В. Сизихиной понимаем общую схему описания важнейших компонентов модели, в совокупности характеризующих цели, взаимодействующие субъекты, принципы, содержание, этапы, технологии и результат [17, с. 136]. В этом представляется существенное отличие педагогической модели от методики и технологии.

Рассматривая существенные признаки модели, О. Л. Карпова под педагогической моделью понимает такое методологическое средство, которое, отображая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способно воспроизводить эти связи, давая новое знание об исследуемом объекте [9, с. 22].

Интегрируя в своем исследовании существенные характеристики изучаемой дефиниции «педагогическая модель»,

мы разработали педагогическую модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя, структурно-функциональными элементами которой выступают следующие взаимосвязанные блоки: целевой, концептуальный, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный. Ниже раскроем более подробно их содержание.

Целевой блок проектируемой модели выступает основополагающим и задает ориентир к достижению желаемой цели – формирование экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя. Он детерминирован социальным заказом общества, нормативно-правовыми документами, в том числе ФГОС ВО и профессиональным стандартом «Тренер-преподаватель», определяющими ключевые ориентиры в подготовке студентов соответствующего направления подготовки.

Концептуальный блок представлен основополагающими методологическими подходами, в качестве которых в работе выступают аксиологический и интегративно-развивающий. Рассмотрим их более подробно.

Положенный в основу проектирования модели аксиологический подход центрирован на указание ведущих ценностных ориентаций в процессе формирования экономико-правовой ответственности. Его методологические основы определены в работах С. З. Гончарова [3], А. Г. Здравомыслова [7], М. С. Яницкого [25] и других ученых.

Следует отметить, что в психолого-педагогической науке ценностные ориентации имеют особое значение, так как они не только обуславливают содержательное наполнение образовательного процесса, но и выступают внутренними регулятивами образовательной деятельности, а также показателями педагогического результата. Влияя на установки специалистов, ценности преобразуются в ключевой ориентир профессионального поведения личности,

образ жизни, субъективное отражение объективной действительности.

При этом интеграционные процессы, происходящие сегодня в сфере физической культуры и спорта, значительно расширяют ее ценностный потенциал. Учитывая высокую экономическую значимость спорта в обществе, а также необходимость в профессиональной легитимной деятельности тренера-преподавателя в процессе осуществления тренировочных мероприятий, руководства состязательной деятельностью спортсменов, организации спортивно-массовых мероприятий и т. д., в исследовании определены экономические и правовые ценности обучающихся. Среди них: убежденность в осуществлении экономической деятельности в сфере физической культуры на правовой основе; ориентация на моральную чистоплотность – нахождение компромисса между морально-психической и правовой безопасностью содержания учебно-тренировочного процесса; ориентация на легитимированное видение спортивной деятельности; ценности честной игры – fair play; ориентация на себя – опыт, теорию, идеальные представления, а не на реально существующие трудности; «иградизация» спортивной сферы, конструирование социальной реальности; соответствие нормам профессионализма и мастерства и др.

Эти ценности имеют существенное значение для разработки структуры экономико-правовой ответственности, выявления педагогических условий, обоснования содержания методики выявления критериев и показателей. Тем не менее, как показало исследование, использование аксиологического подхода для моделирования столь емкой научной проблемы, явно недостаточно. В связи с этим в процессе научного поиска был обозначен еще один методологический подход – интегративно-развивающий. При его рассмотрении мы опирались на работы ученых О. Л. Карповой [9], М. В. Леган [11], А. А. Найна [15], Л. А. Шипили-

ной [23] и др.

Обоснование принципов интегративно-развивающего подхода позволило выявить методические основания формирования экономико-правовой ответственности студентов в образовательном процессе спортивного вуза: органическая связь науки и практики; интеграция учебной и внеучебной деятельности, научной и образовательной деятельности; внутрипредметная, межпредметная и метапредметная интеграция; использование комплекса инновационных методов и приемов формирования экономико-правовой культуры, в совокупности направленных на овладение обучающимися системой правовых знаний в области физической культуры и спорта, высокого уровня правового сознания [12, с. 293–297].

Исходя из выявленных и обоснованных в исследовании подходов, педагогическая модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя базируется на следующих принципах: интеграции; дифференциации; диалогизации; гуманизма; целостности; развития.

Обоснование методологической базы, таким образом, задает стратегические исследовательские ориентиры, позволяет упорядочить терминологическое поле изучаемой проблемы и обозначить перспективные пути формирования экономико-правовой ответственности студентов в образовательном пространстве спортивного вуза.

Содержательно-процессуальный блок педагогической модели включает: педагогические условия; инновационные технологии, формы, методы и средства реализации образовательного процесса; этапы реализации.

Прежде всего, следует отметить педагогические условия, от реализации которых зависит эффективность функционирования модели:

а) научное представление о структуре и содержании понятия «экономико-право-

вая культура студентов вузов спортивного профиля» рассматривается как интегративное целостное личностное образование, состоящее из когнитивного, ценностно-смыслового и деятельностного компонентов, в совокупности отражающее степень ответственности личности и убежденность в осуществлении экономической деятельности на правовой основе;

б) интеграция и наполнение содержания учебных дисциплин смысловой специфической экономико-правовой ответственности;

в) создание субъект-субъектного взаимодействия в процессе развития нравственной, социально-активной, эмоционально-чувственной, профессионально-компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов и способностей реализовать свои потребности посредством интеграции внутренних и внешних мотивов;

г) включение студентов в отношения с экономико-правовым содержанием посредством создания естественных и искусственно смоделированных ситуаций, анализа и оценки собственной экономико-правовой деятельности.

Исходя из сущности и выявленных содержательных характеристик экономико-правовой ответственности в исследовании разработана ее структура, включающая ряд компонентов [13, с. 10]:

1) когнитивный компонент, включающий комплекс ключевых экономических и правовых знаний, необходимых выпускнику спортивного вуза (знания экономики и управления в организациях, осуществляющих спортивную подготовку (планирование перечня услуг, оказываемых на платной основе, способов расчетов за оказанные услуги спортивной организацией); знания маркетинга, управления и планирования материальными ресурсами, планирования ценообразования и ценовой политики; знания контроля выполнения планово-финансово-хозяйственной деятельности; знания правовых норм и др.);

2) ценностно-смысловой, отражающий убежденность в осуществлении экономической деятельности в сфере физической культуры на правовой основе (правовая убежденность; осознание значимости экономики и права в профессиональной деятельности тренера-преподавателя; эмоционально-ценностное отношение в экономико-правовой сфере; ориентация на моральную чистоплотность – нахождение компромисса между морально-психической и правовой безопасностью содержания учебно-тренировочного процесса);

3) деятельностный, отражающий владение опытом применения на практике экономической деятельности в сфере физической культуры и спорта в соответствии с нормами права (положительное отношение к праву; правомерное поведение; умение оценивать экономическую эффективность решений по управлению технологическим оборудованием, рассчитывать объем и достаточность ресурсов для обеспечения, осуществлять руководство приносящей доход деятельностью в соответствии с нормами права; соблюдение принципов честной игры – fair play).

Компонентный состав представляется достаточно насыщенным, что не позволяет использовать ресурсы отдельно взятой дисциплины. В этой связи представляется целесообразным введение интегративного компонента (модуля) в учебный план и соответственно содержание рабочих программ.

Проектируемая модель реализуется посредством использования разнообразных форм (групповая, индивидуальная, учебная, внеучебная, дистанционная, смешанная и др.), что в значительной степени способствует индивидуализации образовательного процесса и повышению уровня мотивации студентов на достижение высокого уровня экономико-правовой ответственности. Использование ценностно-ориентирующих и проблемных технологий, интерактивных методов обучения, практико-ориентированных

занятий, квазиситуаций, электронных средств обучения и т. д. соответствует современным представлениям о подготовке специалистов и значительно повышает уровень профессиональной подготовки будущего тренера-преподавателя к реализации экономико-правовой деятельности.

Результативно-оценочный блок модели представлен критериями и показателями, отражающими структурно-содержательный состав экономико-правовой ответственности, а также диагностическими методиками определения уровня сформированности изучаемого педагогического феномена.

На основании этого инструментария представляется возможным: определить актуальный уровень сформированности экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя; проследить динамику и степень эффективности протекания процесса формирования экономико-правовой ответственности, включая качественный анализ выделенных педагогических условий; провести коррекцию методического инструментария.

Разработанная педагогическая модель ориентирована на проектируемый результат, предусматривая вероятность перспективной коррекции процесса формирования высокого уровня экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя.

Спроектированная в исследовании модель является результатом проведенных нами ранее эмпирических исследований [12; 13]. Ее отдельные элементы прошли апробацию в образовательных организациях г. Челябинска и подтвердили свою эффективность.

Заключение. Обобщая результаты проведенного изыскания, сделаем следующие выводы.

1. В основе проектирования разработанной нами модели находятся аксиологический и интегративно-развивающий методологические подходы.

2. Педагогическая модель формирования экономико-правовой ответственности будущего тренера-преподавателя предстает как общая схема описания структурно-функциональных элементов в виде взаимосвязанных блоков – целевого, концептуального, содержательно-процессуального и результативно-оценочного.

3. Смыслообразующим элементом педагогической модели выступают выявленные в исследовании экономические и правовые ценности: убежденность в осуществлении экономической деятельности в сфере физической культуры и спорта на правовой основе; ориентация на моральную чистоплотность – нахождение компромисса между морально-психической и правовой безопасностью содержания учебно-тренировочного процесса; ориентация на легитимированное видение спортивной деятельности; ценность честной игры – fair play и др.

4. Содержательное наполнение педа-

гогической модели раскрывается через: а) выявленные педагогические условия, обеспечивающие эффективность ее функционирования; б) разнообразные формы (групповая, индивидуальная, учебная, внеучебная, дистанционная, смешанная и др.), способствующие индивидуализации образовательного процесса и повышению уровня мотивации студентов на достижение высокого уровня экономико-правовой ответственности; в) современные образовательные технологии (ценностно-ориентирующие, проблемные и т. д.); г) интерактивные методы обучения, практикоориентированные занятия, квазиситуации, электронные средства обучения и т. д., соответствующие современным представлениям о подготовке специалистов и значительно повышающие уровень профессиональной подготовки будущего тренера-преподавателя к реализации экономико-правовой деятельности.

Список источников

1. *Батаршев А. В.* Моделирование профессионально личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1726–1730 [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54609.htm> (дата обращения: 15.01.2022).

2. *Бахтин Н. А.* Формирование эколого-правовой ответственности у студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – 26 с.

3. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: онтологический, гносеологический и аксиологический аспекты: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2007. – 47 с.

4. *Дахин А. Н.* Технология реализации модели образовательной компетентности: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 202 с.

5. *Дмитриенко А. Ю.* Формирование профессиональной ответственности у будущих офицеров ВКС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2021. – 23 с.

6. *Желаевская Н. Ф.* Профессиональная ответственность личности как детерминанта ка-

рьерного продвижения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2009. – 21 с.

7. *Здравомыслов А. Г.* Потребности. Интересы. Ценности: монография. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

8. *Ивашина Н. С.* Формирование экономической ответственности студентов в образовательном процессе профессионально-педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2001. – 24 с.

9. *Карпова О. Л.* Содержание прогностической модели развития самообразовательной деятельности студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 21–30.

10. *Косенко С. С.* Формирование нравственно-экономической ответственности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 22 с.

11. *Леган М. В.* Научно-методические подходы к организации педагогического процесса в магистратуре // Инновации в образовании. – 2019. – № 9. – С. 42–55.

12. *Михайлов С. А., Аникина Ю. М., Карпова О. Л.* Экономико-правовая культура как фактор правовой социализации студентов

- спортивного вуза: методологические ориентиры // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 2 (55). – С. 293–297.
13. Михайлов С. А., Карпова О. Л. Сущность проблемы формирования экономико-правовой культуры у студентов вузов спортивного профиля // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2020. – Вып. 3 (40). – С. 4–13.
14. Мухаметшин А. Т. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной ответственности специалиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 24 с.
15. Найн А. А. Управление учебной деятельностью студентов в рефлексивно-образовательной среде вуза: монография. – М.: Владос, 2018. – 218 с.
16. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования: учеб. пособие. – М.: Ленанд, 2017. – 272 с.
17. Окулов С. М., Сизихина О. В. О моделях в педагогических исследованиях // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 4-1. – С. 135–138.
18. Приказ Минтруда России № 952н от 24 декабря 2020 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Тренер-преподаватель» [Электронный ресурс]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1836> (дата обращения: 16.01.2022).
19. Пшеничная В. В. Модель формирования ответственности у студентов колледжа в образовательном процессе // Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Московский университет им. С. Ю. Витте, 2016. – С. 519–522.
20. Савин В. Н. Правовая культура студентов в современных условиях: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.
21. Сытачева Г. Ш. Формирование правовой компетентности студентов педагогических направлений на интерактивной основе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2015. – 24 с.
22. Толстых Л. Р. Становление профессиональной ответственности будущих инженеров в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2013. – 26 с.
23. Шпилина Л. А. Методологическая подготовка магистров на основе интегративно-развивающего подхода // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: матер. XX Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: ОГПУ, 2019. – С. 18–24.
24. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 136–140.
25. Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – № 1 (81). – С. 194–206.
26. Ma K. College students' legal awareness cultivation and education based on the characteristics of the new era // Educational sciences: theory and practice. – 2018. – Vol. 18. – № 6. – P. 3456–3462.
27. Tan Z. Research on legal education of contemporary college students // Education and Educational Technology. – 2011. – Vol. 108. – P. 423–429.

References

1. Batarshev, A. V., 2014. A professional school teacher's professional and personal formation and development modeling. Scientific and methodological electronic journal «Concept», no. 20, pp. 1726–1730 [online]. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54609.htm> (accessed: 15.01.2022). (In Russ.)
2. Bakhtin, N. A., 2008. Ecological and legal responsibility formation among students at the university. Cand. Sci. (Pedagogical). N. Novgorod, 26 p. (In Russ.)
3. Goncharov, S. Z., 2007. Logical-categorical thinking: ontological, epistemological and axiological aspects. Dr. Sci. (Philosophical). Yekaterinburg, 2007, 47 p. (In Russ.)
4. Dakhin, A. N., 2015. Technology of implementation of the model of educational competence. Novosibirsk: NSPU Publ., 202 p. (In Russ.)
5. Dmitrienko, A. Yu., 2021. Professional responsibility formation among future officers of the Russian Aerospace Forces. Cand. Sci. (Pedagogical). Saratov, 23 p. (In Russ.)
6. Zhelaevskaya, N. F., 2009. Professional responsibility of the individual as a determinant of career advancement. Cand. Sci. (Psychological). Sochi, 21 p. (In Russ.)

7. Zdravomyslov, A. G., 1986. Needs. Interests. Values: monograph. Moscow: Politizdat Publ., 221 p. (In Russ.)
8. Ivashina, N. S., 2001. Students' economic responsibility formation in the educational process of a vocational pedagogical college. Cand. Sci. (Pedagogical). Magnitogorsk, 2001, 24 p. (In Russ.)
9. Karpova, O. L., 2008. The content of the prognostic model of the development of self-educational activity of university students. Siberian Pedagogical Journal, no. 8, pp. 21–30. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kosenko, S. S., 2006. High school students' moral and economic responsibility formation. Cand. Sci. (Pedagogical). Chelyabinsk, 22 p. (In Russ.)
11. Legan, M. V., 2019. Scientific and methodological approaches to the organization of the pedagogical process in the magistracy. Innovations in education, no. 9, pp. 42–55. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Mikhailov, S. A., Anikina, Yu. M., Karpova, O. L., 2021. Economic and legal culture as a factor of legal socialization of students of a sports university: methodological guidelines. Business. Education. Law, no. 2 (55), pp. 293–297. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Mikhailov, S. A., Karpova, O. L., 2020. The essence of the problem of formation of economic and legal culture among students of universities of sports profile. Professional project: ideas, technologies, results, no. 3 (40), pp. 4–13. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Mukhametshin, A. T., 2010. Organizational and pedagogical conditions for the formation of a specialist's professional responsibility. Cand. Sci. (Pedagogical). Moscow, 24 p. (In Russ.)
15. Nain, A. A., 2018. Management of students' learning activities in the reflexive educational environment of the university. Moscow: VLADOS Publ., 218 p. (In Russ.)
16. Novikov, A. M., Novikov, D. A., 2017. Methodology of scientific research. Moscow: Lenand Publ., 272 p. (In Russ.)
17. Okulov, S. M., Sizikhina, O. V., 2009. On models in pedagogical research. Bulletin of VyatGU, no. 4-1, pp. 135–138. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation No. 952n(н) dated December 24, 2020 «On approval of the professional standard «Coach-teacher» [online]. Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1836> (accessed: 16.01.2022). (In Russ.)
19. Pshenichnaya, V. V., 2016. Model of responsibility formation among college students in the educational process. Science and society in the era of technologies and communications. International Scientific and Practical Conference. Moscow: S. Y. Witte Moscow University, pp. 519–522. (In Russ.)
20. Savin, V. N., 2011. Legal culture of students in modern conditions. Cand. Sci. (Sociological). Yekaterinburg, 23 p. (In Russ.)
21. Sypacheva, G. S., 2015. Students' of pedagogical directions legal competence formation on an interactive basis. Cand. Sci. (Pedagogical). Perm, 24 p. (In Russ.)
22. Tolstykh, L. R., 2013. Formation of future engineers' professional responsibility in educational space of the university. Cand. Sci. (Pedagogical). Chita, 26 p. (In Russ.)
23. Shipilina, L. A., 2019. Methodological training of masters on the basis of an integrative-developmental approach. Problems of pedagogical innovation in professional education. XX Inter. Sci. and Practic. conf. Omsk: OSPU Publ., pp. 18–24. (In Russ.)
24. Yakovlev, E. V., Yakovleva, N. O., 2016. Model as a result of modeling the pedagogical process. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, no. 9, pp. 136–140. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Yanitsky, M. S., 2020. System of value orientations of personality and social communities: Structural-dynamic model and its application in psychological research and psychological practice. Bulletin of Kemerovo State University, vol. 22, no. 1 (81), pp. 194–206. (In Russ.)
26. Ma, K., 2018. College students' legal awareness cultivation and education based on the characteristics of the new era. Educational sciences: theory and practice, vol. 18, no. 6, pp. 3456–3462. (In Eng.)
27. Tan, Z., 2011. Research on legal education of contemporary college students. Education and Educational Technology, vol. 108, pp. 423–429. (In Eng.)

Информация об авторе

С. А. Михайлов, преподаватель кафедры теории и методики лыжного спорта, Уральский государственный университет физической культуры, workmsa@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4055-3924, Челябинск, Россия

Information about the author

Semen A. Mikhailov, Lecturer, Department of Theory and Methodology of Skiing, Ural State University of Physical Culture, workmsa@yandex.ru, ORCID 0000-0002-4055-3924, Chelyabinsk, Russia

Поступила в редакцию 11.11.2021

Принята редакцией 09.03.2022

Submitted 11.11.2021

Accepted by the editors 09.03.2022

Научная статья
УДК 371.123:004.9
DOI: 10.15293/1813-4718.2202.10

Потенциал сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями

Селиванова Елена Анатольевна¹

¹ Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема повышения качества российского образования путем создания условий для непрерывного профессионального совершенствования педагогов. Предлагается интенсифицировать обмен знаниями между ними средствами сетевых профессиональных сообществ.

Цель статьи – описание потенциала сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями.

Методология. Методологическим основанием исследования выступает синергетический подход, согласно которому профессиональные отношения мотивируют педагогов к получению нового знания. Сетевое профессиональное сообщество выступает единым развивающимся и нелинейным организмом, стимулирующей к профессиональному росту педагогов средой.

Результаты исследования. Описаны авторские решения по обмену знаниями в профессиональных коммуникациях. Они получили воплощение как в формальных способах обучения педагогов (повышение квалификации, профессиональная переподготовка), так и неформальных (сетевые профессиональные сообщества, вебинары по актуальным проблемам образования). Охарактеризован процесс формирования готовности педагогов к обмену знаниями: представлены субъекты, методы, средства. Указан потенциал сетевых профессиональных сообществ, выступающих пространством для обновления методических решений работников образования и обсуждения актуальных проблем обучения современных школьников.

В заключении делается вывод о том, что сетевые профессиональные сообщества содержат в себе потенциал для формирования готовности педагогов к обмену знаниями, а потому нуждаются в совершенствовании применяемых для обмена знаниями инструментов.

Ключевые слова: сетевые профессиональные сообщества, обмен знаниями, готовность педагогов, качество образования, повышение профессионального мастерства, педагогическое сотрудничество, формальное и неформальное образование кадров

Для цитирования: Селиванова Е. А. Потенциал сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 108–118. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.10>

The Potential of Professional Networks in the Formation of Teachers' Readiness to Exchange Knowledge

Elena A. Selivanova¹

¹Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk, Russia

Abstract. Problem and goal. The article actualizes the problem of improving the quality of Russian education by creating conditions for continuous professional development of teachers. It is proposed to intensify the knowledge exchange between them by means of network professional communities.

The goal of the article is to describe the potential of network professional communities in the formation of teachers' readiness to exchange knowledge.

Methodology. The methodological basis of the study is a synergetic approach, according to which professional relationships motivate teachers to obtain new knowledge. The network professional community is a single developing and non-linear organism that stimulates professional growth of teachers.

Research results. The author's solutions for the implementation of knowledge exchange in professional communications are described. They were embodied in both formal ways of educating teachers (advanced training, professional retraining) and informal (network professional communities, webinars of current educational problems). The process of forming teachers' readiness to exchange knowledge is characterized: subjects, methods, and means are presented. The potential of network professional communities acting as a space for updating the methodological solutions of educators and discussion of current problems of teaching modern schoolchildren is indicated.

The conclusion is that online professional communities contain the potential to build educators' readiness to exchange knowledge, and therefore need to improve the tools used for knowledge exchange.

Keywords: network professional communities, knowledge exchange, teacher readiness, quality of education, advanced training, pedagogical cooperation, formal and informal education of staff

For citation: Selivanova, E. A., 2022. The Potential of Professional Networks in the Formation of Teachers' Readiness to Exchange Knowledge. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 108–118. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.10>

Введение. Постановка проблемы.

Повышение качества российского образования связывается с непрерывным профессиональным развитием педагогических работников, освоением ими адекватных и эффективных методов обучения школьников, с формированием у обучающихся знаний, необходимых для жизни. Президентом Российской Федерации в 2018 г. была поставлена важная задача, связанная с улучшением рейтинга российского образования в мировом сообществе. Национальный проект «Образование» направлен на решение поставленных задач.

Согласно федеральному проекту «Учитель будущего», в современных условиях важно обеспечить непрерывное и планомерное повышение квалификации учителей, в том числе с использованием современных цифровых технологий [10, с. 3]. Помимо традиционных, формальных способов повышения квалификации, существуют неформальные, связанные с организацией профессионального общения, обменом опытом, мнениями, информацией, эффективными педагогическими решениями. В зарубежных практиках, демонстрирующих высокие образовательные результаты

обучающихся, высвечивается несколько ключевых аспектов, позволяющих добиться достойного качества образования. Среди них ведущими являются готовность педагогов к плодотворному сотрудничеству с коллегами, их стремление обмениваться знаниями, учиться друг у друга [1; 2; 6; 12; 17; 18].

Поэтому формирование готовности педагогов к обмену знаниями со своими коллегами внутри общеобразовательной организации и за ее пределами является важным инструментом, влияющим на их профессиональное мастерство. При этом авторская практика повышения квалификации педагогов показывает недостаточную их готовность делиться знаниями, конструктивно сотрудничать с коллегами по совместному решению педагогических проблем. Традиционно на лекционных и практических занятиях педагоги склонны обращаться за советом к преподавателю, опираться на мнения опытных коллег при выдвижении успешных решений возникающих проблем. При этом выдвигать собственные идеи, презентовать имеющиеся ценные знания и эффективные практики стремятся немногие.

Авторский опыт обучения педагогических и руководящих работников во второй половине 2021 г. на курсах повышения квалификации, модульных курсах, курсах профессиональной переподготовки и вебинарах (всего 425 человек) показывает следующее. Только 27 % слушателей готовы предлагать свои педагогические решения при обсуждении важных вопросов осуществления профессиональной деятельности в современных условиях. При этом активно обсуждают рассматриваемые темы 65 % слушателей, хотели бы получить практикоориентированную информацию 100 % слушателей. Иными словами, каждый педагог стремится к расширению своих знаний новыми профессиональными полезными решениями, но сам при этом не готов активно ими делиться. Однако мы по-

лагаем, что даже у начинающих работников образования есть свои управленческие, методические и педагогические разработки, которые могут быть полезны их коллегам.

Все изложенное является основанием для поиска новых инструментов, повышающих инициативу и готовность педагогов к обмену знаниями со своими коллегами. Авторская идея заключается в том, что необходимо использовать современные не затратные по времени и простые по применению способы организации педагогического общения, осуществляемые в сетевых профессиональных сообществах.

Цель статьи состоит в описании потенциала сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями. Предполагается раскрыть возможности сетевых сообществ, расположенных в социальной сети «ВКонтакте», посвящённых психолого-педагогическому просвещению педагогов и стимулированию к профессиональному обсуждению актуальных проблем образования, обмену знаниями по решению профессиональных ситуаций.

Обзор научной литературы по проблеме. Современные исследования активно обращены к вопросам развития профессионального мастерства педагогов, использования для этого новых инструментов, связанных с сетевым взаимодействием, применением цифровых технологий, виртуального общения. Л. П. Халяпина утверждает, что неформальные модели образования становятся более привлекательными для педагогов, так как они носят комфортный формат непрерывного обучения. Она анализирует различные подходы к сетевому взаимодействию для повышения профессионализма педагогов в современной системе образования, показывает ценность продуктивного сотрудничества [14]. Н. В. Панова также исследовала личностно-профессиональное развитие педагога средствами сетевых форм организации методической работы. Она отмечает,

что «виртуальное общение позволяет перейти на новый виток развития, ... расширение и активизацию профессиональной позиции участников виртуальных методических объединений» [11, с. 29]. Н. Ю. Гончарова предлагает тренинг, направленный на формирование готовности учителя к работе в сетевых сообществах [4], в котором изучается многообразие педагогических объединений, их содержательная направленность и особенности профессиональной коммуникации.

Ученые считают, что сегодня такой способ профессиональных коммуникаций является более продуктивным. Так, М. М. Нимагулаев, Р. М. Магомедов указывают на необходимость пересмотра традиционных методов осуществления учебной деятельности и важность использования новых педагогических технологий и методик (веб-сервисы, сетевые сообщества, технологии Wiki) в повышении квалификации педагогов. Также подчеркивается, что на базе институтов дополнительного профессионального образования необходимо создавать сетевые сообщества, применять их для консультирования, обмена опытом и педагогическими знаниями [9]. Мы разделяем данную позицию исследователей, так как считаем, что именно на курсах повышения квалификации педагогических работников важно создать мотивационную среду для дальнейшего развития, при этом предложить эффективные инструменты такого развития можно в сетевых педагогических сообществах.

Стоит отметить, что профессиональные сообщества могут иметь разную содержательную наполненность, исходя из предметных областей, решаемых педагогом актуальных задач в современном образовании. А. В. Щербаковым выдвигаются предложения по развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя и применения для этого потенциала сетевых профессиональных сообществ. Им выделены особенности таких сообществ: неформальность, высокая личная заинтересованность

участников, наличие группового взаимодействия, ориентация на сотрудничество и поддержку, доверие между участниками группы, профессиональное развитие участников сообщества и пр. [16]. О. И. Ильиным проведено исследование востребованных учителями направлений неформального образования по вопросам организации дистанционного обучения. Было выявлено, что сетевые сообщества учителей рассматриваются как ресурс, в котором педагоги могут найти решение проблемы повышения активности учеников в учебном процессе [7]. Однако М. А. Еремеевским выявлены показатели негативной мотивации работы педагогов в сетевом сообществе. К ним относятся: дефицит времени, склонность к работе в одиночестве, отсутствие технологической поддержки, низкий уровень владения технологиями Веб 2.0, предпочтение личного общения [5]. Несомненно, что существуют и риски коммуникации в сетевых сообществах: использование открытой информации злоумышленниками, доступ к личной жизни коммуникантов [15], потеря идентичности и трансформация ее в «сетевую идентичность» [13]. Итак, можно сказать, что потенциал сетевых профессиональных сообществ в профессиональном развитии педагогов вполне очевиден. Педагогические работники могут получать актуальную информацию для выстраивания образовательного процесса, воспитательной работы, развивающей деятельности обучающихся. Вместе с тем сами педагоги в большей степени ориентированы на получение, нежели отдачу информации, они приводят различные обоснования в оправдание своей недостаточной активности в профессиональных сетевых сообществах. Все это указывает на недостаточную готовность педагогов к обмену знаниями. Следовательно, требуется пересмотр организации деятельности сетевых профессиональных сообществ и обновление содержания дополнительного профессионального образования педагогов для формирования

их готовности к обмену знаниями.

Методология и методы исследования.

Методологическим основанием исследования выступают положения синергетического подхода. Синергетический подход предполагает выстраивание нелинейного, открытого образования, выходящего за рамки традиционного образовательного процесса, основывающегося на самоорганизации обучающихся. Он также подразумевает более тесное взаимодействие между обучающимися, оказание ими взаимоподдержки, переход на более творческий тип мышления [3]. Исследователями подчеркивается, что в синергетическом процессе происходит обмен энергиями, а если перенести его на педагогическую область, то обмен деятельностью и информацией (между подсистемами и окружающей средой) [8]. Иными словами, применение синергетического подхода в обучении учителей является важным организующим началом для обмена знаниями между педагогами. Такой подход позволит учителям увидеть для себя новые возможности в профессиональном обогащении новыми знаниями за счет взаимообмена информацией, сведениями, успешными решениями, интересными педагогическими находками. При этом само сообщество станет единой синергетической системой, в ней будут приниматься новые решения, генерироваться профессиональные идеи, которые повысят профессионализм педагогов. В конечном счёте, это станет основанием для повышения качества образования.

Результаты исследования, обсуждение. Для того чтобы сформировать готовность педагогов к обмену знаниями, мы предлагаем следующие авторские решения, которые находят воплощение как в формальных способах обучения педагогов (повышение квалификации, профессиональная переподготовка), так и в неформальных (сетевые профессиональные сообщества, вебинары по актуальным проблемам образования). Данные спосо-

бы нашли отражение в профессиональной деятельности автора статьи, реализуются на кафедре педагогики и психологии ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее ГБУ ДПО ЧИППКРО). Итак, раскроем особенности этих способов непрерывного развития профессионального мастерства педагогов, направленные на формирование их готовности к обмену знаниями.

Особенности организации образовательного процесса в формальных способах обучения (на курсах повышения квалификации педагогических работников, при освоении дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки). Для того чтобы педагоги стремились более активно сотрудничать в процессе обучения, лекционные и практические занятия проводятся с включением активных методов: дискуссия, мозговой штурм, психогимнастика, тренинговые упражнения. При освоении и обмене психолого-педагогическими знаниями используются методы сгущения информации, ее систематизации и визуальной презентации в обобщенном виде. Педагоги создают в командной работе «интеллект-карты», «корзины идей», «инфографику» и другие способы графического обобщения и распространения изученных вопросов.

В условиях пандемии такие формы взаимодействия сменились на коммуникацию в чатах, виртуальных площадках, форумах. Преподаватель стимулировал обсуждение актуальных вопросов педагогической деятельности путем оказания поддержки, выражения благодарности, поощрения в виде получения автоматического зачета или дополнительного балла при прохождении итоговой аттестации на курсах повышения квалификации. В реализации программ профессиональной переподготовки, когда взаимодействие со слушателями проходило не в рамках одной лекции, а в более длительном процессе коммуникации, пред-

лагались тренинговые формы работы, иницирующие профессиональное сотрудничество, актуализацию профессионального опыта и возможности его распространения среди коллег-слушателей. Кроме того, педагогические работники приглашались к публикации своих профессиональных решений, к презентации их профессиональному и научному сообществу в сборниках конференции, выступлениях на семинарах и форумах.

Также преподаватель ориентировал слушателей на применение цифровых образовательных ресурсов. Рассматривались возможности сетевых профессиональных сообществ, которые носят различную смысловую направленность: предметные профессиональные сообщества, межпредметные педагогические объединения, методические группы регионального и федерального уровней. С педагогами анализировались возможности организации профессиональных коммуникаций, обмена знаниями и профессионального роста в условиях непрерывного образования. Когда педагоги видели возможности для своего развития, для применения полученных знаний, предложенных своими коллегами, они становились более активными, мотивированными на обмен знаниями.

На различных обучающих мероприятиях отмечалось, что обмен знаниями в отличие от обмена различными материальными продуктами, не приводит к их утрате. Он наоборот, позволяет приобрести актуальную информацию и оперативно применить ее в своей деятельности. При этом подчеркивалось, что если педагог боится потерять свои конкурентные преимущества, когда начнет распространять свои уникальные разработки, то следует закрепить их авторство. В этой связи рекомендовалось обобщать имеющийся опыт в научных публикациях или представлять его в профессиональных сообществах. Это является основанием для доказательства принадлежности разработчика к уникальной идее.

В этой связи обсуждалась и профессиональная этика, ориентирующая педагогов на корректное обращение с разработками коллег. Рассматривались вопросы заимствования чужих презентаций и размещения их на открытых источниках, например на «Инфоуроке».

Также слушатели познакомились с разработанной в институте цифровой платформой. В ней размещены материалы не только лекционных и практических занятий программ курсов повышения квалификации, но и методические средства (презентации, видеолекции, книги, статьи, каталоги электронных ресурсов, тесты, игры, форумы), направленные на освоение психолого-педагогических знаний. Это создаёт основу для общения как реального, так и виртуального в рамках форумов, обмена знаниями и пополнения своей методической базы актуальными научно-практическими разработками.

Далее раскроем особенности неформальных способов профессионального развития педагогов и обмена знаниями между ними, например, в рамках сетевых профессиональных сообществ, а также на вебинарах по существующим проблемам образования. На базе ГБУ ДПО ЧИППКРО функционирует множество профессиональных сообществ педагогических работников, которые объединяются по предметным областям (учителя истории и обществознания, учителя русского языка и литературы, учителя технологии, учителя географии и пр.). Кроме того, действует интегрирующее педагогических работников Челябинской области объединение «Сетевое сообщество педагогических работников» (<https://vk.com/chippkro>). В нем организуются педагогические форумы по проблемам воспитания школьников, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, сопровождения одаренных учеников и пр. Также функционируют межпредметные сетевые сообщества, связанные с развитием у детей гибких компетенций (<https://vk.com/club195979526>),

организацией работы с низкомотивированными, слабоуспевающими школьниками (<https://vk.com/club195981761>), выстраиванием взаимодействия со «сложным» контингентом (<https://vk.com/club195981800>) обучающихся. Эти сообщества располагаются в социальной сети «ВКонтакте» и предполагают регистрацию педагогов в этом ресурсе, обмен знаниями по вопросам обучения современных школьников. В конце 2021 г. были созданы еще два сетевых сообщества: «Эффективные практики школ-лидеров» (<https://vk.com/sch.leaders>) и «Эффективные практики профилактики агрессии» (<https://vk.com/sch.prof>).

Автор статьи является модератором второго сообщества, в котором размещается информация по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса и организации превентивной работы в предупреждении детской агрессии. Для организации обмена знаниями в данном сообществе создана команда из 10 педагогов-психологов образовательных организаций Челябинской области, имеющих опыт не только практической работы, но и научной деятельности (публикация статей, проведение научных исследований). Эти специалисты представляют материалы по вопросам профилактики агрессивного поведения школьников, причем тематика достаточно разнообразна: развитие навыков коммуникации, повышение самооценки, снятие тревожности учащихся. Предлагаются материалы для формирования креативного мышления детей, выстраивания конструктивного общения с родителями обучающихся, профилактики выгорания педагогического коллектива. Иными словами, рассматриваются вопросы первичной, вторичной и третичной профилактики девиаций в поведении детей, которую могут осуществлять различные участники образовательного процесса. Обмен знаниями в рамках этого сетевого сообщества проводится через следующие виды деятельности: размещение информации (статьи,

презентации, практические советы, видеозаписи, ссылки на другие информационные источники, информирование о конференциях, проведение опросов и пр.), обсуждение актуальных новостей, обмен успешными решениями, интересными идеями.

Многие педагоги не только знакомятся с предоставляемой сообществом информацией, но и размещают ее на своем ресурсе (в других методических объединениях специалистов, на собственной странице в социальной сети, скачивают в архив). Кроме оценки («лайка»), они могут написать комментарий, задать вопрос, предложить для коллективного решения педагогическую ситуацию. Педагоги, вступившие в данное сообщество, могут как знакомиться с материалами, так и предлагать свои разработки. Модератор сообщества тщательно анализирует материалы авторов и размещает их с определенными комментариями и необходимой доработкой при сохранении авторства методического продукта. Стимулом для педагогов принимать активное участие в работе этого сообщества выступает возможность распространить свой опыт, стать популярным и узнаваемым в профессиональной среде. Публикации работников образования в сетевом сообществе носят в большей степени рекомендательный характер, могут применяться в урочной и внеурочной деятельности, в работе с родителями, учениками и педагогическим коллективом.

Если педагоги школ принимают участие в инновационной деятельности (школа является региональной или федеральной инновационной площадкой), они должны делиться своими решениями с коллегами из других образовательных организаций. Для этого они также могут использовать возможности сетевого педагогического сообщества, являющегося действенным инструментом распространения инноваций в широкой педагогической среде. В данное сетевое сообщество вступают также родители обучающихся, так как вопросы воспи-

тания детей их, несомненно, интересуют.

Информирование общественности об этом сообществе происходит через курсы повышения квалификации педагогов, на родительских собраниях, через вебинары и другие обучающие мероприятия. Стоит отметить, что интерес к нему проявляют не только педагоги Челябинской области, но и специалисты сферы образования (действующие и будущие педагоги) из других регионов страны. Несмотря на небольшую историю существования этого сообщества (около 5 месяцев), в нем состоит более 400 участников, которые в той или иной мере проявляют определенную активность.

Несомненно, что, несмотря на определенные преимущества такого неформального профессионального обучения педагогов, существуют и некоторые недостатки, а также сложности в интенсификации обмена знаниями между педагогами. В отличие от реального (очного) общения, виртуальные коммуникации более обезличены. В этой связи нами были выявлены определённые барьеры, мешающие педагогам обмениваться знаниями в сетевых педагогических сообществах. Анализ проводился на примере сообщества «Эффективные практики профилактики агрессии». Они связаны с тем, что педагоги не стремятся активно выражать свое мнение, так как оно может быть доступно большому кругу пользователей. Некоторые педагоги, несмотря на то, что пользуются совершенно безвозмездно предоставленными ими материалами (скачивают их, применяют в работе), не дают обратную связь, что снижает мотивацию к обмену знаниями у других специалистов, так как этот процесс предполагает некую двустороннюю коммуникацию. Кроме того, педагоги при наличии авторских разработок не стремятся ими делиться, так как не уверены в качестве материалов, их востребованности, уникальности. Многие ссылаются на занятость, неуверенное владение навыками оформления материалов, некомпетентность в вопросах педагогиче-

ской профилактики и пр.

В этой связи на различных вебинарах, конференциях, семинарах, совещаниях, в которых участвуют педагогические коллективы, подчеркиваются преимущества процесса обмена знаниями в виртуальных сетевых сообществах. Показываются возможности педагогического сотрудничества для профессионального роста отдельного педагога, школьного коллектива, региона.

Итак, процесс обмена педагогическими знаниями является комплексным, он может осуществляться в разных средах: на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, на вебинарах, конкурсах профессионального мастерства, непосредственно в образовательной организации (в том числе во внутриорганизационном обучении). Также обмен знаниями происходит в сетевых педагогических сообществах, которые представляют площадку для неформального профессионального взаимодействия. Субъектами обмена знаниями могут выступать не только сами педагоги, но и преподаватели институтов повышения квалификации, родители и ученики. Для интенсификации обмена знаниями между педагогами на курсах повышения квалификации могут использоваться различные методы и средства (рис.).

Таким образом, процесс формирования готовности педагогов к обмену знаниями представляет собой целый комплекс различных стратегий. На курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, на модульных курсах, вебинарах и других обучающих мероприятиях педагогам демонстрируются возможности процесса обмена знаниями для более качественного осуществления педагогического процесса. Для этого используются методы убеждения, демонстрации собственного примера, наглядности, чтобы учителя стали более активными в организации профессионального взаимодействия, уверенными в своих знаниях и готовности не только

получать, но и распространять психолого-педагогические знания. Значительная роль в формировании готовности педагогов к данной деятельности принадлежит сетевым профессиональным сообществам. В них представляются актуальные, понятные, интересные, научно-обоснованные и практически применимые материалы (статьи, презентации, конспекты занятий, разработки уроков, пояснения к проектам, памятки, методики, рекомендации, книги,

объявления о событиях, документы и пр.). Потенциал сетевых профессиональных сообществ в формировании готовности педагогов к обмену знаниями заключается в возможности: обсуждения педагогических ситуаций, получения консультации профессиональных специалистов и адресных рекомендаций по запросу, выстраивания педагогических дискуссий, распространения собственных эффективных практик.



Рис. Процесс формирования готовности педагогов к обмену знаниями

Заключение. Решения проблемы повышения качества образования достаточно разнообразны. Одним из них выступает формирование готовности педагогов к непрерывному профессиональному росту. Это возможно благодаря обмену знаниями между педагогами, который может осуществляться как в формальных способах их обучения (на курсах повышения квалификации, переподготовки), так и неформальных. К последним относятся сетевые профессиональные сообщества. Они содержат в себе большое количество постоянно пополняемой информации, необходимой для

обновления различных аспектов, в первую очередь психолого-педагогических, профессиональной деятельности работников образования. В сетевых профессиональных сообществах создаются условия для педагогических коммуникаций, которые могут стать стимулом к формированию готовности педагогов обмениваться знаниями. Проблема развития профессиональных коммуникаций в сетевых профессиональных сообществах является на сегодняшний день важной и требующих поиска новых инструментов обеспечения профессионального роста педагогов.

Список источников

1. Барбер М., Муршед М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными в следующем десятилетии // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 6–32.
2. Вальдман И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта // Управление образованием: теория и практика. – 2011. – №1 (1). – С. 17–61.
3. Гвоздева А. В., Наинг Х. Х. Синергетический подход к методам обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 1 (33). – С. 133–136.
4. Гончарова Н. Ю. Тренинг как педагогическое условие формирования готовности учителя к работе в сетевых сообществах // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – № 4-2. – С. 34–38.
5. Еремеевский М. А. Предпосылки создания локального сетевого сообщества педагогов // Вестник угроведения. – 2013. – № 3 (14). – С. 94–99.
6. Жилина А. И. Качество образования как результат управления знаниями субъектов образовательной практики в школе // Человек и образование. – 2018. – № 3 (56). – С. 4–9.
7. Ильин О. И. Исследование востребованных учителями направлений неформального образования по вопросам организации дистанционного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 1 (46). – С. 58–64.
8. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования // Образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 105–122.
9. Ниматулаев М. М., Магомедов Р. М. Использование современных информационных технологий в системе непрерывного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2012. – № 2. – С. 30–36.
10. Паспорт федерального проекта «Учитель будущего». – URL: <https://clck.ru/SZsaG> (дата обращения: 24.02.2022)
11. Панова Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога средствами сетевых форм организации методической работы // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 12-3 (19). – С. 28–29.
12. Сухин И. Г. Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 5 (78). – С. 29–42.
13. Урютова Ю. А. Риски информационной эпохи и проблема сохранения национально-культурной идентичности // Общество и право. – 2012. – № 4 (41). – С. 292–295.
14. Халыпина Л. П. К вопросу о внедрении неформальных моделей профессионального развития педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2 (14). – С. 124–128.
15. Шамсутдинов Р. Р., Юлдашева О. Н. Сетевое сообщество: риски и перспективы // Символ науки. – 2016. – № 3-4. – С. 185–189.
16. Щербаков А. В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя: потенциал сетевых профессиональных сообществ // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 1 (58). – С. 42–54.
17. Rismark M., Sølvyberg A. M., 2011. Knowledge Sharing in Schools: A Key to Developing Professional Learning Communities // World Journal of Education. – № 1:2. – P. 150–160.
18. Song J. H., Kim W., Chai D. S., Bae S. H., 2014. The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement // KEDI Journal of Educational Policy. – № 11 (2). – P. 179–203.

References

1. Barber, M., Murshed, M., 2010. Creating the Future: How good education systems can become even more effective in the next decade. Education Issues, pp. 6–32. (In Russ.)
2. Waldman, I. A., 2011. Key aspects of education quality: lessons from international experience. Education management: theory and practice, no. 1 (1), pp. 17–61. (In Russ.)
3. Gvozdeva, A. V., Naing, H. H., 2015. Synergetic approach to teaching methods. Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University, no. 1 (33), pp. 133–136. (In Russ.)
4. Goncharova, N. Y., 2008. Training as a pedagogical condition for the formation of teacher

- readiness to work in network communities. *Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application*, no. 4–2, pp. 34–38. (In Russ.)
5. Yermeevsky, M. A., 2013. Prerequisites for the creation of a local network community of educators. *Bulletin of Ugric Studies*, no. 3 (14), pp. 94–99. (In Russ.)
6. Zhilina, A. I., 2018. Quality of education as a result of knowledge management of subjects of educational practice in school. *Man and Education*, no. 3 (56), pp. 4–9. (In Russ.)
7. Ilyin, O. I., 2021. The study of the areas of non-formal education demanded by teachers on the organization of distance education. *Scientific support of a system of advanced training*, no. 1 (46), pp. 58–64. (In Russ.)
8. Mukushev, B. A., 2008. Synergetics in the educational system. *Education and Science*, no. 3, pp. 105–122. (In Russ.)
9. Nimatulaev, M. M., Magomedov, R. M., 2012. The use of modern information technologies in the system of lifelong learning. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education*, no. 2, pp. 30–36. (In Russ.)
10. PASPORT of the federal project "The Teacher of the Future"[online] Available at: <https://clck.ru/SZsaG> (accessed 02.24.2022). (In Russ.)
11. Panova, N. V., 2013. Personal-professional development of the teacher by means of network forms of organization of methodological work. *International research journal*, no. 12-3 (19), pp. 28–29. (In Russ.)
12. Sukhin, I. G., 2021. Risks in education: ideas and approaches to their elimination. *Domestic and foreign pedagogy*, vol. 1, no. 5 (78), pp. 29–42. (In Russ.)
13. Uryutova, Yu. A., 2012. Risks of the Information Age and the Problem of Preserving National-Cultural Identity. *Society and Law*, no. 4 (41), pp. 292–295. (In Russ.)
14. Khalyapina, L. P., 2014. The implementation of informal models of teachers' professional development. *Professional Education in Russia and Worldwide*, no. 2 (14), pp. 124–128. (In Russ.)
15. Shamsutdinov, R. R., Yuldasheva, O. N., 2016. Network community: risks and prospects. *Symbol of science*, no. 3-4, pp. 185–189. (In Russ.)
16. Shcherbakov, A. V., 2019. The development of professional skills of a teacher as an educator: the potential of network professional communities. *Domestic and foreign pedagogy*, vol. 2, no. 1 (58), pp. 42–54. (In Russ.)
17. Rismark, M., Sølvsberg, A. M., 2011. Knowledge Sharing in Schools: A Key to Developing Professional Learning Communities. *World Journal of Education*, no. 1:2, pp. 150–160. (In Eng.)
18. Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., Bae, S. H., 2014. The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy*, no. 11(2), pp. 179–203 (In Eng.)

Информация об авторе

Е. А. Селиванова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, sel_lena@mail.ru, ORCID 0000-0001-7326-3950, Челябинск, Россия

Information about the author

Elena A. Selivanova, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, sel_lena@mail.ru, ORCID 0000-0001-7326-3950, Chelyabinsk, Russia

Поступила в редакцию 11.03.2022
Принята редакцией 18.03.2022

Submitted 10.03.2022
Accepted by the editors 18.03.2022

Научная статья

УДК 373.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2202.11

Организация процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии

Петрищев Владимир Иннокентьевич¹, Грасс Татьяна Петровна¹, Крашенинникова Анастасия Евгеньевна²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, Санкт-Петербург, Россия

² Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Аннотация. Статья актуализирует проблему организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии. Описывается ряд эффективных механизмов и подходов, реализуемых в англоязычных странах. При этом авторы акцентируют внимание на том, что особенностью организации процесса профессиональной социализации в Канаде явилось смещение фокуса профорientации на возможности выпускников школ через содержание концепции «жизненной стратегии» осознанно сделать профессиональный выбор. В Новой Зеландии профессиональная социализация связана с профессиональной деятельностью обучающего, которая реализуется в школах с ориентацией исключительно на развитие предпринимательской активности и приобщение подрастающего поколения к бизнесу. Актуальность этой темы определяется ее сравнительно малой изученностью в отечественной педагогике, включая компаративную педагогику.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать проблему организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии. Авторы проводят анализ основных направлений и описывают ряд успешных инициатив, реализуемых в этих странах, способствующих успешной организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений.

Методология и методы исследования. Анализ научной литературы по организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в двух исследуемых нами странах показал значимость этого вида организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений.

Результаты исследования. В статье подчеркивается, что в третьей декаде XXI в. концепция «жизненной стратегии», реализуемая в Канаде, позволяет подрастающему поколению осознанно сделать профессиональный выбор. В отличие от Канады организация процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Новой Зеландии ориентирована в основном на развитие предпринимательской активности и приобщение подрастающего поколения к бизнесу.

Заключение. Исследование организации процесса профессиональной социализации в Канаде и Новой Зеландии имеет важное теоретическое и практическое значение для подготовки подрастающих поколений к жизни и профессиональной деятельности. Изучение позитивного опыта этих стран может быть важным для осмысления, обогащения и возмож-

ности его использования в отечественной практике с учетом культурологических особенностей нашей страны.

Ключевые слова: профессиональная социализация, профессиональное образование, подрастающее поколение, профессиональное самоопределение, самореализация.

Для цитирования: Петрищев В. И., Грасс Т. П., Крашенинникова А. Е. Организация процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 119–129. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.11>

Финансирование: Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-013-00141

Scientific article

Organization of the process of professional socialization of the younger generations in Canada and New Zealand

Vladimir I. Petrishchev¹, Tatiana P. Grass¹, Anastasiya E. Krasheninnikova²

¹ St. Petersburg State University of Civil Aviation, St. Petersburg, Russia

² Krasnoyarsk state Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of organizing the process of professional socialization of the younger generations in Canada and New Zealand. A number of effective mechanisms and approaches implemented in English-speaking countries are described, while focusing on the fact that a feature of the organization of the process of professional socialization in Canada was the shift in the focus of career guidance to the opportunities of school graduates through the content of the concept of “life strategy” to consciously make a professional choice. In New Zealand, professional socialization is associated with the professional activities of the teacher, which is implemented in schools with a focus solely on the development of entrepreneurial activity and the involvement of the younger generation in business. The relevance of this topic is determined by its relatively low level of study in the Russian pedagogy, including comparative pedagogy.

The purpose of the article is to identify and characterize the problem of organizing the process of professional socialization of the younger generations in Canada and New Zealand. The authors analyze the main directions and describe a number of successful initiatives implemented in these countries that contribute to the successful organization of the process of professional socialization of the younger generations.

Methodology and research methods. An analysis of the scientific literature on the organization of the process of professional socialization of the younger generations in the two countries we studied showed the importance of this type of organization of the process of professional socialization of the younger generations.

Research results. The article emphasizes that in the third decade of the 21st century, the concept of “life strategy”, implemented in Canada, allows the younger generation to make a conscious professional choice. Unlike Canada, the organization of the process of professional socialization of the younger generations in New Zealand is mainly focused on the development of entrepreneurial activity and the involvement of the younger generation in business.

Conclusion. The study of the organization of the process of professional socialization in Canada and New Zealand is of great theoretical and practical importance for preparing the younger generations for life and professional activity. The study of the positive experience of these countries may be important for understanding, enriching and the possibility of its use in practice in Russia, taking into account the cultural characteristics of our country.

Keywords: professional socialization, vocational education, the younger generation, professional self-determination, self-realization

For citation: Petrishchev, V. I., Grass, T. P., Krashennnikova, A. E., 2022. Organization of the process of professional socialization of the younger generations in Canada and New Zealand. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 119–129. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.11>

Funding: The article was prepared with the financial support of the authors by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 20-013-00141

Введение. Постановка проблемы.

Сегодня мировой системе образования предъявляются принципиально новые требования, прежде всего, связанные с профессиональной подготовкой выпускников школ к рынку труда. Отмечается, что потребность в профессиональном самоопределении, в выстраивании жизненных профессиональных перспектив приобретает особое значение в школьном возрасте. Именно в этот период закладывается фундамент для дальнейшего развития. Следовательно, становится актуальным изучение и поиски решения проблем профессиональной социализации подрастающих поколений.

Обзор научной литературы по проблеме. В научной литературе представлены различные определения профессиональной социализации подрастающих поколений. Отдельные аспекты профессиональной социализации и профессиональное образование обучающихся на протяжении ряда лет рассматривались в работах отечественных исследователей (И. С. Кон, Н. А. Митина, Н. А. Перинская, Н. С. Пряжников, М. Н. Руткевич, С. Н. Чистякова и др.).

Влияние социальных институтов (семьи, школы, общины) на профессиональную социализацию и образование обучающихся изучали такие зарубежные ученые, как F. Leong, S. Moy, S. Peng, D. Wright и др.

По словам канадских исследователей, профессиональная социализация представляет собой процесс, через который должны пройти все люди, желающие освоить определенную профессию [8].

Исследователи J. Weidman, D. Twale

и E. Stein расширяют это определение, заявляя, что профессиональная социализация относится к процессу, посредством которого обучающийся приобретает знания, опыт для развития необходимых навыков и профессиональных ценностей, которые могут привести его к успешному началу карьеры [19].

Важно отметить, что профессиональная социализация связана не только с профессиональным образованием, но и со всей профессиональной деятельностью человека, посредством которой он реализует свои знания, накопленный опыт, удовлетворяет свои потребности, совершенствует свое профессиональное мастерство.

Анализируя понятие «профессиональная социализация», мы пришли к выводу, что оно является более емким по своему содержанию и представляет собой совокупность теоретических знаний и практических компетенций для осуществления профессиональной деятельности.

Определенный интерес для отечественной практики представляет изучение опыта организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений Канады и Новой Зеландии, который еще недостаточно изучен.

Целью статьи является выявление особенностей организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии, которые позволяют успешно реализовать подготовку старшеклассников к профессиональной деятельности в жизни этих обществ.

В Канаде современные технологические, экономические и социальные изменения

способствовали тому, что система государственного образования стала адаптировать программы планирования карьеры к жизни. При этом многозначное понятие «карьера» определяется не в традиционном смысле «сфера деятельности человека», а в более широком смысле, как достигнутый человеком результат деятельности в самых разных направлениях на протяжении всей жизни. Как следствие такого подхода, многие недавно разработанные программы стали комплексными, основное внимание в них стало уделяться не только потенциальным возможностям выбора будущей профессии, но и необходимости обучения на протяжении всей жизни, формированию навыков «для жизни и работы» и самопознанию, определению собственных особенностей, способностей и устремлений. В ходе исследования было выявлено, что особенностью организации процесса профессиональной социализации в Канаде явилось смещение фокуса профориентации на возможности выпускников школ через содержание концепции «жизненной стратегии» осознанно сделать профессиональный выбор [16].

В реализуемых программах в школах Канады акцент сделан на идею развития карьеры, которая может меняться, поскольку она не стоит на каком-то одном конкретном «пути». Например, учебная программа профессионального образования в Саскачеване изучает связи между жизнью и работой, развитием компетенций, которые помогают обучающимся достигать жизненных и профессиональных целей [12].

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований: ключевых положений культурологического, компетентностного и сравнительного подходов для описания характера организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений.

Результаты исследования. Профессиональная подготовка в школах Канады

осуществляется в зависимости от той образовательной политики, которую проводят отдельно взятые провинции и территории. В ряде провинций проводятся курсы по профессиональному самоопределению и профессиональной подготовке, являющиеся неотъемлемым компонентом образовательного процесса, которые обязательны для получения диплома об окончании школы. В некоторых провинциях создана интегрированная многоуровневая учебная программа, охватывающая все уровни обучения. Также имеются провинции, в которых профессиональное образование включено в учебную программу на протяжении всего периода обучения, а в старших классах обучающиеся проходят отдельный обязательный курс по профессиональной подготовке. При этом, несмотря на такое разнообразие подходов, в большинстве провинций Канады реализуется комплексный подход, согласно которому основы профориентации и профессионального обучения интегрированы во многие образовательные программы и поддерживаются общешкольными мероприятиями [17].

Неслучайно педагоги считают, что образованность, гибкость мышления, умение ориентироваться в огромном потоке информации становятся значимыми ценностями для человека на протяжении всей его жизни.

Необходимо отметить, что в Канаде установлены высокие требования к компетенциям лиц, оказывающим услуги по профессиональной ориентации и консультированию подрастающего поколения. Консультирование по вопросам профессионального самоопределения и выбора будущей профессии в школах проводится специалистами-профконсультантами, которые имеют помимо базового образования также дополнительное образование в области профориентации и консультирования. Канада была одной из первых стран, официально сформулировавшей и опубликовавшей компетенции, которыми должны

владеть консультанты по вопросам профессионального ориентирования [7]. Консультант проводит уроки, организует и проводит индивидуальные и групповые встречи с обучающимися, родителями, учителями, организует экскурсии в учреждения профессионального образования и в бизнес-компании, обеспечивает информацией и консультирует по поводу выбора образовательной траектории, перспектив дальнейшего обучения и будущей профессии.

В этой связи в Канаде реализуется большое количество мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения подрастающего поколения. Среди них подобное мероприятие «Take our kids to work\Возьмите наших детей на работу», в котором ежегодно принимают участие свыше 200 000 девятиклассников и 75 000 работодателей со всей страны. Старшеклассники проводят день на рабочем месте родителей, родственников, друзей или принимающих волонтеров, непосредственно наблюдая за их практической работой, получая полное представление о выбранной профессии. В свою очередь сотрудники компаний делятся знаниями, опытом и советами по вопросам выбора профессии и соответствующих навыков, необходимых на современном рабочем месте. Известно, что одна из проблем адаптации выпускников школ на рынке труда связана с их низким уровнем сформированности профессиональных компетенций, неспособностью к быстрой адаптации и профессиональному развитию на предприятии.

В этом случае прохождение практики позволяет обучающемуся узнать не только теоретическое наполнение будущей профессии, но и сформировать представление о необходимых практических навыках, которые требует работодатель.

Многоканальный подход к предоставлению услуг по профориентации осуществляется через привлечение цифровых технологий. Например, в Канаде разработан

онлайн-ресурс «ChatterHigh» (chatterhigh.com), направленный на то, чтобы сформировать представления старшеклассников о выбираемой ими профессии, об особенностях труда и рынка образовательных услуг. Кроме того, он определяет возможности и способности обучающихся и соотнесение их с выбираемой профессиональной сферой. Еще одним примером является серия «Real Game\Настоящая игра» – это онлайн-ресурс по профессиональному обучению, предназначенный для обучающихся 9-х и 10-х классов. Он знакомит обучающихся с миром работы и помогает им понять имеющиеся у них варианты и возможности, а также последствия и важность их выбора. Этот ресурс использует элементы ролевой игры, групповой работы и индивидуального исследования, чтобы помочь обучающимся сформировать компетенции, которые им потребуются для оценки и принятия решений о дальнейшем образовании и возможностях карьеры.

Одним из основных принципов обеспечения профессиональной социализации в Канаде является активное участие обучающихся в специально организованном процессе профессиональной социализации. Подготовка подрастающего поколения носит социальный характер, в этой связи расширяются формы социального взаимодействия в рамках программ обучения через опыт (experiential learning) как компонента кооперативного образования [2; 6]. Обучение через опыт представляет собой многоэтапную цепочку. На первом этапе обучение через практическую деятельность строится таким образом: обучающиеся работают с наставником, ходят на предприятия и наблюдают за работой специалистов. Второй этап включает анализ приобретенного опыта, который проводят сами школьники, выявляя, какие знания и компетенции они получили в ходе этого этапа. На третьем этапе старшеклассники внедряют полученные теоретические знания в практику, приобретая таким образом

новый опыт.

Основной принцип этого подхода заключается в том, чтобы поощрять, подталкивать обучающихся к тому, чтобы они не просто воспринимали готовые ответы, а сами размышляли и разбирались в конкретной ситуации, определяли степень проработанности проблемы и ее суть.

Так, старшеклассники 11-х и 12-х классов в школе Ватерлоо (Waterloo Region District School) разработали и создали «мобильное» образовательное приложение для удовлетворения потребностей обучающихся 5-х и 6-х классов. Наставники из общественных организаций поделились со старшеклассниками опытом управления проектами и разработки качественных приложений. Проект реализовался на уроках «Информационные технологии» и был нацелен на формирование целого блока компетенций, включающих предметные и универсальные компетенции XXI в., таких как коммуникация, критическое, предпринимательское и творческое мышление, решение проблем. Кроме того, старшеклассники изучали профессии и карьерный путь в области предпринимательства, науки, техники и математики. В рамках социальных проектов обучающиеся сами оказывают конкретную помощь и услуги различным общественным организациям, получая практический опыт в выбранной профессиональной сфере.

В школах Канады школьники могут участвовать в программах обучения профессиям и программы ученичества, чтобы получить профессию по окончанию школы. Кстати, подобные программы реализуются при финансировании и поддержке государства, бизнес-структур и общественных организаций [11]. При этом школы тесно взаимодействуют со многими структурами: бизнес-структурами, торговыми, общественными и отраслевыми организациями, инновационными центрами и т. д. Именно такой вид партнерства позволяет разнообразить формы и методы программ обу-

чения, помочь подрастающему поколению в профессиональном самоопределении, сформировать необходимые компетенции для его жизни и карьеры [9; 10].

Кстати, Новая Зеландия также столкнулась с подобными особенностями в организации профессиональной социализации обучающихся в конце XX в. Осознав свои ошибки в системе подготовки современного молодого человека, Новая Зеландия стала срочно менять свое отношение к профессиональной социализации подрастающего поколения, направив вектор внимания на подготовку квалифицированных и конкурентоспособных выпускников, ориентированных на профессиональное самосовершенствование [3].

Хотя Новая Зеландия представляет собой страну с аграрно-сырьевой экономикой, но это урбанизированное общество, которое применяет новейшие технологии с разветвленными системами коммуникаций и средств массовой информации, используя спутниковую и оптико-волоконную связь, радио с частотной модуляцией, компьютерные сети и пр. [1, с. 206]. Следует признать, что значительное отдаление от центров европейской цивилизации не всегда положительно влияет на своевременную реализацию любых инноваций и нововведения в школьные программы новозеландских школ. Как правило, это происходит только через 2–3 года.

Роль профессионального образования в условиях современной действительности в Новой Зеландии приобретает особую актуальность и значимость, поскольку акцент делается на хорошую профессиональную подготовку выпускников школ, которая находит свое отражение в модернизированной организации учебного процесса.

Отмечая значимость профессионального образования в Новой Зеландии, исследователи Оклендского университета технологий D. Furbish и L. Reid считают, что оно является тем средством, которое лучше всего вовлекает школьников в процесс их

обучения, поскольку профессиональное образование непосредственно связано с таким фактором, как востребованность на рынке труда специалистов определенного профиля [13].

Учитывая эти факторы, правительство Новой Зеландии определило приоритетной задачей образовательной политики профессиональную подготовку старшеклассников в школах. Поддерживая эти начинания правительства, Министерство образования заявило, что все школы могут осуществлять профессиональное обучение с ориентацией на профессии определенного профиля [15].

В третьей декаде XXI в. в Новой Зеландии выстраивается новая модель профессионального образования подрастающего поколения, базирующаяся на следующих принципах.

1. Реализация этой модели образования традиционно осуществляется с использованием британского опыта, но с присущими новозеландцам особенностями.

2. При подготовке выпускников инициаторы этой модели ориентируются в основном на потребности местных предпринимателей и бизнесменов [5].

Профессиональную социализацию можно разделить на два направления. Первое направление связано с получением рабочих специальностей во многих отраслях промышленности и сельского хозяйства, строительства, медицины, торговли и сферы обслуживания, а второе направление предусматривает подготовку предпринимателей.

В Новой Зеландии реализуются довольно большое количество программ профессиональной ориентации. Одна из них – государственная программа «Vocational Pathways / Пути профессионального обучения», суть которой заключается в обучении старшеклассников специальностям для ряда секторов: промышленность, строительство, розничная торговля, бизнес и предпринимательство, автомобилестроение, гостеприимство,

сфера услуг и т. д. По словам организаторов этой программы, у тех выпускников, которые обучаются по ней, будет более высокий уровень уверенности в том, что они выйдут из школы с набором тех навыков и компетенций, который необходим работодателям [18].

Наряду с таким типом профессиональной подготовки существует и другой тип профессиональной социализации подрастающего поколения, связанный с предпринимательской деятельностью.

Учитывая высокий уровень предпринимательской активности населения в Новой Зеландии, в школах реализуется модель профессионального образования с ориентацией на развитие предпринимательской активности и приобщения подрастающего поколения к бизнесу.

В Новой Зеландии около 420 тысяч человек или 18,2 % взрослого населения вовлечено в предпринимательскую деятельность. Этот показатель по предпринимательской деятельности значительно выше, чем в США [14].

Директора некоторых школ в Новой Зеландии внедряют в учебный план программы по обучению предпринимательству, включающие ряд структурных профессиональных модулей, ориентированных исключительно на построение бизнеса в условиях новозеландского общества. Реализуя бизнес-проекты, школьники учатся составлять бизнес-планы, принимать определенные решения по ряду вопросов, связанных с созданием, управлением и развитием собственного бизнеса. Занимаясь организацией бизнеса в рамках школы, старшеклассники часто формируют команду предпринимателей из числа школьников, назначают ответственных за всю цепочку бизнес-планирования, дизайн, производство, финансы и маркетинг.

Сегодня новозеландская школа выбрала инновационный путь развития, связанный с выполнением исследовательских проектов по заказам компаний. Эти проекты

позволяют школьникам применять полученные в школе теоретические знания на практике более эффективно, определять логический цикл работы, закреплять ту ролевую модель поведения, которая необходима работодателям, развивать свою коммуникативную компетентность.

Крупные компании тесно взаимодействуют со школьниками. Понимая, что выпускники школ обладают свежими инновационными идеями, которые они могут реализовать с помощью их финансовой поддержки, привлекают их для участия в различных проектах, включая маркетинговые исследования, предоставляя наставническую поддержку и стипендии. От такого взаимодействия бизнес, безусловно, получает существенную выгоду, а молодежь применяет свои знания, навыки и умения в реальной жизненной ситуации [4].

Одним из таких примеров может служить национальная компания «Фонтерра», которая занимается переработкой, хранением и продажей цельномолочной продукции. Эта компания наряду с другими крупными компаниями также принимает участие в предпринимательской подготовке местных школьников. Главная цель компании – вовлечение выпускников школ в работу с современными технологиями, применяемыми на производстве, знакомство со специализированным оборудованием, оказание помощи в нахождении наставника и в определении с профессией.

Обучающиеся в компании выполняют роль «рабочей тени» (т. е. наблюдают за штатным сотрудником компании, который осуществляет полный цикл операций, связанных с производством кисломолочной продукции, знакомятся с требованиями безопасности к молоку и молочной продукции).

Кроме того, компания стремится выявить тех школьников, которые склонны к исследовательской работе, предоставляя им возможность проводить научно-исследовательские и лабораторные работы на

современном оборудовании в лабораториях этой компании.

Польза такого сотрудничества очевидна. Проведенные исследования подтверждают, что старшеклассники со склонностью к предпринимательству, принимавшие участие в школьных мероприятиях, направленные на формирование предприимчивости, значительно быстрее могут открыть собственный бизнес, чем те, кто не участвовал в подобных мероприятиях.

Заключение. Проведенный анализ опыта Канады и Новой Зеландии по организации процесса профессиональной социализации подрастающих поколений позволил выделить основные подходы, способствующие обеспечению успешной организации этого процесса. К общим подходам с точки зрения организации процесса профессиональной социализации можно отнести следующие. В последнее время наблюдается усиление интереса в обеих странах к проблеме профессиональной подготовки старшеклассников, обусловленное практическим запросом рынка. Произошедшее смещение вектора системы образования к личностному и профессиональному развитию выпускников школ способствовало решению принципиального вопроса о роли системы профессионального образования в этих странах; расширилась система предоставления услуг по профориентации квалифицированными специалистами; созданы условия интеграции профессиональных знаний в деятельность общества через межотраслевое и многопрофильное сотрудничество. Вместе с тем наблюдаются некоторые различия в подходах, присущие этим странам. Например, Канада ориентируется на концепцию «жизненной стратегии», позволяющую обучающему осознано сделать профессиональный выбор, в то время как в Новой Зеландии вектор внимания в профессиональной социализации смещен на концепцию развития предпринимательства у подрастающего поколения, подкрепляющуюся реальной практикой, начиная

от разработки разнообразных проектов и программ и заканчивая демонстрацией и реализацией своих стартапов и бизнесов. Безусловно, каждая из этих стран организу-

ет процесс профессиональной социализации подрастающих поколений с учетом культуры, менталитета обучающихся, социально-экономических и технологических достижений.

Список источников

1. Австралия и Новая Зеландия. Лингвострановедческий словарь. – М.: Русский язык, 1998. – 216 с.
2. *Петрищев В. И., Грасс Т. П., Крашенинникова А. Е.* Роль профессионального образования в обеспечении успешной экономической социализации в общеобразовательных школах США // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 68–106.
3. *Петрищев В. И.* Социализация школьной молодежи в развитых англоязычных странах. История и современность: монография. – Красноярск: КГПУ, 2010. – 396 с.
4. *Петрищев В. И., Грасс Т. П.* Экономическая социализация подрастающих поколений: кросс-культурный анализ (на материале России и зарубежных стран). – СПб.: Арт-Экспресс, 2019. – 164 с.
5. *Abdo M., Hewes S., Khan L., McNeil B., & Norman W.*, 2011. The Way to Work: Young people speak out on transitions to employment [Электронный ресурс]. – URL: youngfoundation.org/publications/the-way-to-work-young-people-speakout-on-transitions-to-employment. (дата обращения: 12.02.2022).
6. *Bailey R.* Student Career Competence: The contribution of career conversations // CDANZ Research Symposium. – Christchurch; Gundy, Kuijpers and Meijers, 2013. – P. 35.
7. *Bell D., Bezanson L.* Career Development Services for Canadian Youth: Access, Adequacy, and Accountability. – Ottawa, Ontario: Canadian Policy Research Networks, 2006. – 42 p.
8. *Brinkerhoff D. B., White L. K., Ortega S. T., Weitz R.* Essentials of sociology. – 9th ed. – Canada: Cengage Learning, 2014. – 71 p.
9. Career guidance: new ways forward // Education Policy Analysis OECD. – 2003.
10. *Clarke K.* Entry to Vocations: Strengthening VET in schools'. National Vocational Education and Training Research Program. – Melbourne, 2013. – 48 p.
11. Education Review Office. (2013). Secondary Schools: Pathways for future education, training and employment. – URL: www.ero.govt.nz/assets/Uploads/Secondarieschools-Pathways-to-future-educationtraining-and-employment-July-2013-web.pdf. (дата обращения: 12.02.2022).
12. Final Report: Career Education in Atlantic. – Canada: Research & Recommendations, 2015. – 127 p.
13. *Furbish D., Reid L.* Best practices in New Zealand career education and guidance // Australian Journal of Career Development. – 2013. – № 22. – P. 14.
14. Global Entrepreneurship Monitor (GEM). – New Zealand, 2001. – P. 4.
15. Ministry of Education. Career education and guidance in New Zealand schools. – Wellington, New Zealand: Career Services, 2009. – P. 4.
16. *Peterson K., Hamlin D.* Career and life planning in schools: Multiple paths; multiple policies; multiple challenges. – Toronto, ON: People for Education, 2017. – 32 p.
17. *Ford R., Leonard D., Appiah A., Hui T.* The role of career education on students' education choices and postsecondary outcomes: Theoretical and evidence base preparation (Apr. 2020) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/341162048> (дата обращения: 20.02.2022).
18. *Tapaleao V.* Skills crisis: students start their trades in the classroom // NZ Herald. – 2012. – 19 Nov.
19. *Weidman J., Twale D., Stein E.* Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage? // ASHE-ERIC Higher Education Report. – 2001. – Vol. 28, no. 3. – Jossey Bass Higher and Adult Education Series: ERIC, 140 p.

References

1. Australia and New Zealand. Linguistic and regional dictionary. Moscow: Russian language, 1998, 216 p. (In Russ.).
2. *Petrishchev, V. I., Grass, T. P., Krasheninikova, A. E.*, 2021. The role of vocational education in ensuring the successful economic socializa-

- tion of high school students in secondary schools in the USA. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 98–106. (In Russ.).
3. Petrishchev, V. I., 2010. Socialization of school youth in developed English-speaking countries. *History and Modernity: Monograph*. Krasnoyarsk: KSPU Publ., 396 p. (In Russ.).
 4. Petrishchev, V. I., Grass, T. P., 2019. Economic socialization of the younger generations: cross-cultural analysis (on the material of Russia and foreign countries). St. Petersburg: Publishing house “Art-Express”, 164 p. (In Russ.).
 5. Abdo, M., Hewes, S., Khan, L., McNeil, B., Norman, W., 2011. *The Way to Work: Young people speak out on transitions to employment*. Available at: youngfoundation.org/publications/the-way-to-work-young-people-speakout-on-transitions-to-employment (дата обращения: 12.02.2022) (In Eng.).
 6. Bailey, R., 2013. Student Career Competence: The contribution of career conversations. *CDANZ Research Symposium*. Christchurch; Gundy, Kuijpers and Meijers, p. 35. (In Eng.).
 7. Bell, D., Bezanson, L., 2006. *Career Development Services for Canadian Youth: Access, Adequacy, and Accountability*. Ottawa, Ontario: Canadian Policy Research Networks, 42 p. (In Eng.).
 8. Brinkerhoff, D. B., White, L. K., Ortega, S. T., Weitz, R., 2014. *Essentials of sociology*. 9th ed. Canada: Cengage Learning, 71 p. (In Eng.).
 9. *Career guidance: new ways forward*. Education Policy Analysis OECD. – 2003. (In Eng.).
 10. Clarke, K., 2013. *Entry to Vocations: Strengthening VET in schools*. National Vocational Education and Training Research Program. Melbourne, 48 p. (In Eng.).
 11. Education Review Office. (2013). *Secondary Schools: Pathways for future education, training and employment*. Available at: www.ero.govt.nz/assets/Uploads/Secondarieschools-Pathways-to-future-educationtraining-and-employment-July-2013-web.pdf. (дата обращения: 12.02.2022). (In Eng.).
 12. *Final Report: Career Education in Atlantic*. Canada: Research & Recommendations, 2015, 127 p. (In Eng.).
 13. Furbish, D., Reid, L., 2013. Best practices in New Zealand career education and guidance. *Australian Journal of Career Development*, no. 22, p. 14. (In Eng.).
 14. *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*. New Zealand, 2001, p. 4. (In Eng.).
 15. Ministry of Education. (2009). *Career education and guidance in New Zealand schools*. Wellington, New Zealand: Career Services, p. 4. (In Eng.).
 16. Peterson, K., Hamlin, D., 2017. *Career and life planning in schools: Multiple paths; multiple policies; multiple challenges*. Toronto, ON: People for Education, 32 p. (In Eng.).
 17. Ford, R., Leonard, D., Appiah, A., Hui, T. *The role of career education on students’ education choices and postsecondary outcomes: Theoretical and evidence base preparation* (Apr. 2020) [online]. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/341162048> (дата обращения: 20.02.2022). (In Eng.).
 18. Tapaleao, V., 2012. Skills crisis: students start their trades in the classroom. *NZ Herald*, 19 Nov. (In Eng.).
 19. Weidman, J., Twale, D., Stein, E., 2001. *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 28, no. 3. Jossey Bass Higher and Adult Education Series: ERIC, 140 p. (In Eng.).

Информация об авторах

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры языковой подготовки, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, vpetrishchev2019@mail.ru, ORCID 0000-0002-5698-3187, Санкт-Петербург, Россия

Т. П. Грасс, доктор педагогических наук, доцент кафедры экономики, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, trgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, Санкт-Петербург, Россия

А. Е. Крашенинникова, старший преподаватель кафедры филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, atansy2@mail.ru, ORCID 0000-0003-2140-7742, Красноярск, Россия

Information about the authors

Vladimir I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department Language training, St. Petersburg State University of Civil Aviation, vpetrishchev2019@mail.ru, ORCID 0000-0002-5698-3187, St. Petersburg, Russia

Tatiana P. Grass, Dr. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of Department Economics, St. Petersburg State University of Civil Aviation, tpgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, St. Petersburg, Russia

Anastasiya E. Krasheninnikova, Senior lecturer at the chair of Philology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, atansy2@mail.ru, ORCID 0000-0003-2140-7742, Krasnoyarsk, Russia

Вклад авторов

Петрищев В. И. – научное руководство, концепция исследования, развитие методологии, обработка материала, оформление научного текста.

Грасс Т. П. – анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста; итоговые выводы.

Крашенинникова А. Е. – сбор эмпирических данных, обработка и анализ собранного материала, объяснение взаимосвязи между различными компонентами в научном тексте.

Contribution of the authors

Petrishchev V. I. – scientific management, concept of research, development of methodology, material processing, design of a scientific text.

Grass T. P. – analysis and interpretation of textual data; text revision; final conclusions.

Krasheninnikova A. E. – collection of empirical data, processing and analysis of the collected material, explanation of the relationship between various components in a scientific text.

Поступила в редакцию 18.02.2022

Принята редакцией 19.03.2022

Submitted 18.02.2022

Accepted by the editors 19.03.2022

Научная статья

УДК 37.012

DOI: 10.15293/1813-4718.2202.12

Интеллект и сознание человека

Терегулов Филарит Шарифович¹

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

Аннотация. Из признания единства (общности) всех видов движения материи следует, что на уровне человека оно проявляется в деятельности. Логично, что у этой базовой активности становления человеческой психики и сознания должна существовать некая структура, её проявляющая. В этой связи предлагаемый автором орган интеллекта, эволюционно возникающий и прижизненно формирующийся и функционирующий у каждого индивида, начинает выражать глубинную сущность человека и социума в целом. Тем самым он задаёт общую методологическую размерность жизнедеятельности людей.

Ключевые слова: мозг и орган интеллекта, этапы становления и функционирование, сознание как ориентировочная основа жизнедеятельности, субъект и личность, сенсорные слепки, коды и соглашения, образованность и социальный организм

Для цитирования: Терегулов Ф. Ш., 2022. Интеллект и сознание человека // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 130–140. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.12>

Scientific article

Human Intelligence and Consciousness

Filarit Sh. Teregulov¹

¹ M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

Abstract. From recognition of the unity (similarity) of all types of the matter motions it follows that at the level of a human it manifests in living activities. Logically, that this basic activity of human state of mind and consciousness development should possess some structure, manifesting it. In this connection proposed by the author intelligence organ of each human being, evolutionary appearing and intravitaly developing and operating, starts showing fundamental nature of a human and society in common. Thereby it sets general methodological regularity of people daily living activities.

Keywords: brain and intelligence organ, stages of development and operation, consciousness as the orientation basis of daily living activities, subject and personality, sensor moulds, codes and agreements, intelligence and social organism

For citation: Teregulov, F. Sh., 2022. Human Intelligence and Consciousness. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 130–140. DOI: <https://10.15293/1813-4718.2202.12>

Введение, постановка проблемы. и актуальности исследований в области Исключительность проблематичности интеллекта и сознания человека отмечали

© Терегулов Ф. Ш., 2022

многие учёные. Так, американский нейробиолог, лауреат Нобелевской премии Ричард Аксель признался: «У нас нет логики для превращения нейронной активности в мысль». Другой американский нейробиолог, также лауреат Нобелевской премии Джон Эклс писал: «До сих пор никому не удалось разработать нейрофизиологическую теорию, которая объясняла бы, каким образом огромное количество процессов, происходящих в мозге, объединяется и воспринимается как единое сознание. Отдельные мозговые процессы, в сущности, представляют собой индивидуальные акты взаимодействия бесчисленных нейронов, замкнутых в сложные цепи, и потому сохраняют свою обособленность» [1, с. 220]. Пожалуй, лучше известного английского математика и физика, недавно удостоенного также Нобелевской премии, Роджера Пенроуза не скажешь. «Сознание является частью нашей Вселенной, а потому любая физическая теория, которая не отводит ему должного места, заведомо неспособна дать истинное описание мира. Я склонен думать, что пока ни одна физическая, биологическая либо математическая теория не приблизилась к объяснению нашего сознания и его логического следствия – интеллекта, однако, этот факт ни в коей мере не должен отпугнуть нас от поиска такой теории» [2, с. 250].

Результаты исследования, обсуждение. Итак, в настоящее время не существует единой научной теории интеллекта, а есть широкая палитра противоречивых подходов и концепций, составляющих пёструю мозаику под названием «теории интеллекта». Во всех них была обозначена двойственная (бинарная) теоретическая база интеллекта. С одной стороны, Э. Торндайк в откровенно бихевиористской манере, ссылаясь главным образом на исследования поведения животных, свёл интеллект к умению оперировать жизненным опытом, то есть приобретаемой совокупностью стимульно-реактивных связей.

Следовательно, отдавал приоритет биологической основе человеческой популяции. С другой стороны, присутствие и сочетание в интеллекте вербально-коммуникативных, научно-образовательных, музыкальных, художественных и прочих способностей свидетельствуют также и о его социальной природе. Значит, интеллект зиждется на двух фундаментальных основаниях – биологическом и социальном.

При этом общее учение о сознании, интеллекте как высшей, присущей только человеку форме психики, возникающей в процессе общественного труда и предполагающей функционирование языка, – это весьма поверхностное определение. Задача учёного – проникнуть в его внутреннее строение.

Мы выдвинули кардинально иную концепцию – идею преобразования мозга из некоего первичного биологического субстрата в прижизненно формируемый и далее функционирующий орган интеллекта. На прижизненный и биосоциальный характер становления этого органа указывают многие факты:

- сравнение срезов коры больших полушарий мозга ребёнка в первые дни, месяцы и годы жизни;
- экспериментальные данные У. Пенфилда;
- психосоциальный анализ поведения детей-маугли и др.

К доказательствам утверждаемого можно отнести и противоположные явления: этот орган может прижизненно выйти из строя и перестать функционировать, например, в результате болезни Альцгеймера.

Прежде всего зададимся вопросом: как же это новообразование стало возможным? Дело в том, что эволюционная перспектива большого количества разновидностей животных могла проявляться только через призму встроённых тел [3]: место той или иной разновидности в иерархии животного мира зависит от трёх составляющих, их оптимального соотношения:

– *внешнего тела*, его возможностей взаимодействия с окружающей средой и получения сенсорной информации;

– ряда *внутренних тел*, в первую очередь, от мозга: его устройства, быстроты действия и возможностей обработки сенсорной информации;

– развитой *нервной сети*, скорости импульсов в обоих направлениях.

Но говоря о мозге как о специфическом внутреннем органе, мы должны констатировать, что наше тело состоит и из множества других внутренних органов и систем с иными специфическими функциями. Однако при этом можно выделить общее для них наружное тело – кожно-костно-мышечный каркас с встроенными органами чувств, а также органами передвижения и манипулирования.

Если другие внутренние органы и системы нашего организма выполняют сугубо служебные функции (питания, обогащения кислородом, детоксикации и т. п.), то наше наружное тело играет ещё роль посредника между мозгом и объективной действительностью. Наружное тело передаёт через органы чувств и ощущения от контактного взаимодействия всего тела с предметами окружающей среды импульсы в новую кору.

Совокупно всё это приводит к тому, что последняя «деформируется» (вернее, формируется до конца), воспроизводит и закрепляет в себе свойства и отношения отражаемой действительности, начинает ими оперировать и тем самым преобразовывается в орган интеллекта. И, наоборот, посредством нашего наружного тела обобщения и всевозможные умозаключения, проделанные в новой коре, могут выступить драйвером преобразования окружающей среды. Действительность тем самым осуществляет посредством человеческих особей самоотражение и готовит своё последующее развитие, свой перевод на новую форму движения материи [4].

Одну из наиболее интересных теорий эволюции человека предложил француз-

ский палеонтолог и философ П. Тейяр де Шарден, своеобразно развивший учение Вернадского о ноосфере. Причина скачка человека от своих гоминоидных предков, согласно Тейяру де Шардену, – это возрастание сознания, появление рефлексии. «Рефлексия, – это приобретённая сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путём этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того расплывлённый и разделённый в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию. ... Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира». В целом он правильно определил, что гоминация «в конечном счёте сводится к вопросу о лучшем мозге. Но как произошло бы это мозговое усовершенствование, как бы оно функционировало, если бы не был одновременно найден и в совокупности реализован целый ряд других условий? Если бы существо, от которого произошёл человек, не было двуногим, его руки не освободились бы своевременно и не освободили бы челюсти от хватательной функции, и, следовательно, плотная повязка челюстных мускулов, сдавливавшая череп, не была бы ослаблена. Мозг смог увеличиться лишь благодаря прямой походке, освободившей руки, и вместе с тем благодаря ей глаза, приблизившись друг к другу на уменьшившемся лице, смогли смотреть в одну точку и фиксировать то, что брали, приближали и показывали во всех направлениях руки, – внешне выраженный жест самой рефлекс-

сии!» [6, с. 140].

В качестве методологической основы данного новообразования принята исходная структурно-функциональная общность, позволяющая считать сознание, интеллект и мозг идентичными понятиями. Проблема только в уровне организации сознания, вернее, меры соответствия (релевантности) внутреннего тела – мозга структурно-функциональному строю самой материи. Да иначе и быть не может, ведь Вселенная – не механический набор и мирное сосуществование различных объектов. Она едина, имеет один механизм порождения, развития и последующего прогрессирующего усложнения и круговорота. При акценте именно на меру и глубину соответствия свойств мозга свойствам Вселенной не должно вызывать возражений следующее утверждение: свойство сознания имманентно присуще материи. Просто под сознанием надо понимать вполне определённые характеристики движения материи: структурно-функциональную уравновешенность, равномерность, соответствие и т. п., то есть свойства, которыми так или иначе обладает любой предмет и процесс объективной действительности.

В этом случае пристальный взгляд гистолога на материальные структурные элементы мозга позволяет понять, как прижизненно, под воздействием поступающих от органов чувств импульсов, налаживаются связи и отношения, адекватные окружающей человека среде. И они преобразуются далее в некие центры восприятия и обработки сенсорных слепков и соответствующего реагирования на них, в том числе сознательной деятельностью. В итоге, возникновение сознания, интеллекта, связано как со внешними причинами, соединяющими предчеловеческое с человеческим, так и с внутренними изменениями, прежде всего в морфологии мозга. Многочисленная сеть нейронов и столь же огромная сеть проводниковых нитей между нейронами образуют приобретённую морфологию че-

ловеческого мозга, обладающую огромным потенциалом для аналитических и синтетических процессов, их сочетаний и преобладаний структуры или функции [7].

Понять происхождение и суть аналитико-синтетических преобразований в новой коре невероятно сложно. Поиск закономерностей в них упирается в конечном счёте в вопрос: а откуда и как материя сама возникла и какими исходными процессами была обременена? При этом ожидания подсказки со стороны разделяемой большинством учёных Теории Большого взрыва напрасны, так как за взрывом не наблюдаются маяки самоорганизации [8]. Оказывается новая кора, наследуя топологические аналитико-синтетические процедуры, выработанные ещё на заре проявления материи, воспроизводит контуры предыдущих этапов и уровней развития Вселенной и позволяет верно отражать действительность. Тополого-генетические процедуры деления, квантования, развёртывания, актуализируют идею взаимного отражения и уравнивания. А в поэтапном свёртывании содержится идея существования различных уровней самоорганизации и форм отражения. Тем не менее это уровни единого целого, которые в качественно разных формах обнаруживают себя и в неживой природе, и в мире растений, и в мире животных, и, наконец, у человека. Такое понимание отражения исключает возможность трактовки явлений психики, сознания, интеллекта вне общей системы взаимодействия единого в материальности мира.

Как известно, многие способности и функции (видеть, слышать, осязать и т. п.) связываются с существованием соответствующих специализированных, биологически наследуемых морфологических органов и систем. Верно также и то, что многие способности и функции, отвечающие специфически человеческим приобретениям, не могут закрепиться морфологически и биологически наследоваться. Однако эволюция именно этой рассматриваемой ветви

жизни в порядке компенсации преобразования мозга (новую кору) человека в весьма пластичный субстрат, способный выработать соответствующие органы и системы, аналогичные морфологическим. Разница между ними лишь в том, что первые могли появляться только прижизненно, пройдя социальный этап накопления и фиксации. То есть в общем-то биология не отменяется, а появление и созревание высших человеческих приобретений (способностей) и соответствующих органов отсрочиваются и укладываются в некоторые временные рамки.

При рассмотрении взаимоотношения биологического и социального в эволюционном развитии человека продуктивным может оказаться представление о гетерохронии – сдвигании во времени закладки какого-либо органа или изменения темпов его развития. Самое примечательное то, что гетерохрония выполняет в жизни человека очень важную и биологически оправданную адаптационную функцию, предоставляя ему возможность приспособиться к жизни в конкретном социуме. *Задача образования, следовательно, в максимальном использовании предоставленной отсрочки для формирования у человека специфического, социального по содержанию, биологического по субстрату, интегративного органа, максимально адаптированного к жизнедеятельности в данных социокультурных условиях.*

Этот орган – интеллектуальный – обладает неограниченными возможностями для познания объективной действительности. Дело только в том, что огромное богатство предметов материальной и духовной культуры, накопленное за весь период общественно-исторического развития человечества, составляет лишь внешнее материальное выражение человеческой культуры. Но главное богатство культуры заключено в самом человеке. Способность – концентрированное и деятельностное выражение прогресса человечества, его общественно-исторического развития, и оно

составляет главный предмет социального наследования.

Итак, можно считать научно доказанным то, что сознание (орган интеллекта) у людей существует объективно. Оно формируется, развивается, теряется, восстанавливается, обобщается и т. д. Материальность сознания людей вытекает из того, что образы объективной действительности предстают в нём не как состояние рецепторов, нервов и мозга субъекта как таковые (следуя за представителями «физиологического» идеализма), а как реальное содержание свойств объектов внешнего мира, физически фиксируемое в нейронных структурах и оперируемое в данном органе по тем или иным признакам.

Нечто подобное в своё время говорил Н. А. Бернштейн: «Иными словами, есть немалые основания полагать, что в верховном моторном центре мозга (очень возможно, что это есть кора полушарий) локализационно отображено не что иное, как какая-то проекция самого внешнего пространства в том виде, в каком оно моторно дано субъекту. Эта проекция, по всему предыдущему, должна быть конгруэнтной с внешним пространством, но конгруэнтной только топологически, а совсем не метрически». Далее, «надо только оговориться, что топологические свойства проекции пространства в центральной нервной системе могут на поверку оказаться очень неожиданными и странными: не следует увидеть в головном мозгу что-либо вроде фотографического снимка пространства, хотя бы и очень деформированного. Самый же факт наличия в верховном отделе центральной нервной системы проекции именно пространства, а не мышц и не сочленений, представляется мне сейчас более вероятным, чем что бы то ни было другое» [9, с. 70].

Качественно характеризуя специфический мозговой интеллектуальный орган, мы должны согласиться, что он представляет собой идеальную модель объективной

действительности и фактически с учётом прижизненного характера и использованных при этом нескольких поэтапных обобщающих процедур (кодов) заключает в себе *символ внешнего мира, генерализованное представление действительности*. Под моделью при этом понимается некоторая система (материальная или концептуальная), в той или иной форме отображающая некоторые свойства и отношения другой системы (называемой оригиналом), в точно указанном смысле замечаящая его и дающая новую информацию об оригинале. «Как конструкция вещи, – пишет А. Ф. Лосев, – символ в скрытой форме содержит в себе все возможные проявления вещи и создаёт перспективу для её бесконечного развёртывания в мысли, перехода от обобщённо смысловой характеристики предмета к его отдельным конкретным единичностям. Символ является, таким образом, не просто знаком тех или иных предметов, но он заключает в себе обобщённый принцип дальнейшего развёртывания свёрнутого в нём смыслового содержания» [11, с. 10]. Вообще символизация является частью процесса научного и художественного освоения действительности, необходимым компонентом человеческих коммуникаций и функционирования социальных структур (А. Ф. Лосев, Л. В. Уваров и др.).

Сегодня, когда активность индивида оказывается направленной на отражение как внешней природы, так и собственной натуры, противостоящей первой, с отражением своего бытия, для педагогики и психологии более корректным, научно состоятельным и методологически выдержанным представляется следующее положение: кто он, что он, для чего и как он живет? В отличие от животных человек сознателен. Превращение своей деятельной природы в особый предмет и план отражения обладает исключительным объясняющим потенциалом. Индивид благодаря отражению в своём сознании собственной деятельности рассматривает, оценивает и планирует свою

жизнедеятельность с учётом потребностей, интересов, условий, множества точек зрения. Поэтому возникающий идеальный образ деятельности фактически образует внутренний план, аналогичный внешнему плану. Подобный подход стал возможным благодаря достижению субъектами взаимосоответствия и синхронной сбалансированности внешней и внутренней деятельности, объективной действительности и её мозгового эквивалента.

Удвоением действительности, планов, активностей на стороне познающего субъекта объясняется оперативный саморегулирующий характер интеллекта, а фундаментальным принципом саморегуляции становится компарация. Существенная особенность отмечаемого удвоения действительности состоит в огромном ускорении процесса установления новых связей стимулов среды с реакцией организма, прокладки новых траекторий движения. Эволюционная сущность данного феномена в том, что филогенетический процесс свёртывается и переносится в онтогенез. Фактически, с появлением и развитием у человека нового вида отражательного опыта, по мере его накопления в предметах материальной и духовной культуры, происходит скачок в наследовании последующими поколениями этих достижений, что и выдаёт стрелу развития. Всё это свидетельствует о становлении в человеческой популяции качественно нового внешнего социального канала наследования и институтов образования.

Надо особо отметить, что с появлением внутреннего плана существенно видоизменяется предназначение внешнего плана, и при использовании его в образовательном процессе он приобретает дополнительную функцию. Если в самом начале внешний план служил чувственному познанию, и осуществляемые в нём ориентировочные действия позволяли вскрывать отдельные стороны объективной действительности, то с возникновением внутреннего плана и внутренней активности последняя в сво-

ем развитии с необходимостью стремится вырваться наружу и продолжить поиск недостающих своих звеньев, элементов, средств во внешнем плане. Выход внутренней активности во внешний план, или экстернизация, может происходить в целях уяснения, уточнения логики той или иной деятельности, представленной в образе, фиксации и последовательного разрешения складывающихся проблемных ситуаций и просто для довооружения вновь образуемого интеллектуального органа средствами эффективного мышления и оптимизации его работы. Тем самым внешний план в образовательном процессе начинает играть исключительную роль, выступает не только в качестве источника живого созерцания окружающей среды, но и дополнительной арены, внешней опоры (и регулятора) внутренних действий.

Педагогическая функция так называемых наглядных средств (мультимедиа) обучения оказывается не в том, чтобы дать учащимся живой, красочный образ недостаточно известного им фрагмента действительности и расширить в этом направлении их чувственный опыт (что было правомерно при формировании первого новообразования), а в том, чтобы раскрыть перед обучаемыми сущность изучаемых явлений, установить устойчивые связи и отношения между частями изучаемого целого и выявить отношения последнего к более широкому кругу явлений, подвести учащихся к надлежащим научным обобщениям. При этом особую организацию внешнего плана можно квалифицировать как «вынесенную кору головного мозга» при условии достижения большого соответствия применяемых средств специфике формируемых новообразований (их надстроек), используемых кодов (вербального и визуального) – работе соответствующих полушарий, при учёте других закономерностей мозговой деятельности. Такое обучение, основанное на высокоразвитой способности конструирования (моделиро-

вания) и инструментального употребления внешних по преимуществу, но адекватных содержанию внутреннего плана и механизмам его функционирования средств составляет суть технологизации образования. Образование развивается в направлении возрастания опосредованности, а последнее – в направлении увеличения степени интеллектуализации.

Следует отметить и управленческий аспект образовательного процесса, осуществляемый во внешнем плане. Для педагогики важно, что изыскиваемые средства образования продолжают оставаться в форме действующих извне раздражителей, сообщающих образовательному процессу чисто внешний характер. Именно организацией и регулированием процесса «властно врывающегося» в сознание учащегося мира и занимается педагогика и технология образования. И от того, как понимаются суть «интервенции жизни» в сознание индивида, его первичное наполнение, способы приведения в действие складывающихся в нём механизмов функционирования, как формируются принципы упорядочивания, регуляции, управления через этот разрыв (своеобразное педагогическое окно), и различаются типы воспитания человека, виды образования личности.

Заключение. Каков же смысл и механизм последующих генетических трансформаций? Прежде всего, он состоит в том, что путём комбинации отмеченных ранее трёх переменных было апробировано и достигнуто первоначальное многообразие животного мира. И этим на данном этапе движения материи её воображение было исчерпано. В дальнейшем благодаря половому размножению каждая разновидность приобрела внутреннее биологическое многообразие во множестве особей. Но и здесь эволюция поступила мудро, реализовав диаду биологического и социального через триаду. Промежуточным вариантом биосоциального наследования является так называемое инстинктивное

поведение, единое для всей популяции, но накопленное коллективными усилиями многих предыдущих поколений, фиксируемое и хранимое в мозге, в древних и старых его отделах, и передаваемое половым путём. Инстинктивный опыт животных является для них программой жизни, в которых стимулы среды и реакции организма жёстко связаны. И хотя эта программа передаётся половым путём, но оживает и развёртывается она лишь после рождения особи – при встрече со средой, при её взаимодействии со своей экологией. Как видим, промежуточный вариант наследования является существенной частью и наращиванием биологического генома. И на этом подготовленном эволюцией фоне у предков людей произошёл качественный скачок: половым путём воссоздавался лишь необходимый биологический субстрат (новая кора мозга). А выработка и заполнение его актуальной оперативной программой взаимодействия с меняющейся действительностью откладывались на момент после рождения, становясь прижизненным явлением, социальным процессом.

Таким образом, биосоциальная эволюция снабдила живые существа возможностью изменяться, приспосабливаться к изменяющимся условиям среды. И только человек смог не просто приспосабливать среду для максимально благоприятного существования, а создавать её, и это была, по мнению В. Л. Райкова, одна из многих причин, почему возникла приостановка эволюционного развития. Человек получает двойную возможность: с одной стороны, как все живые существа приспосабливаться к природе, а с другой – приспосабливать саму природу к себе, что потребовало выработки определённых интеллектуальных и практических средств. И на этом пути начала происходить интеллектуальная эволюция человека. Органы теперь уже не наследуются, а прижизненно формируются.

Эволюция морфологии образования заключается в постепенном движении от

«древних» конструкций к более поздним надстройкам, при котором полезные (целесообразные) для выживания древние структуры и их функции сохранялись, в результате чего в сложных организмах, каким представляется человек, образовался соответственно сложный, составной, многоуровневый орган, управляющий различными структурно-функциональными отделами жизнедеятельности. И каждый уровень функционирования оказывает определённое воздействие, вносит свою лепту в успех суммарного функционирования этого сложного органа. Следовательно, более «молодые» новообразования не отменяют «старые» и «древние», последние входят и продолжают функционировать в позднем образовании в «снятом» виде и составляют в конечном счёте единую систему. Это сложное целое живёт не единой, а объединённой жизнью.

Действительно, человек – это многоуровневая, иерархически организованная биосоциогносеологическая структура, предстающая одновременно как индивид, субъект и личность. Эти уровни человека образуют целостность, демонстрируя при этом гетерохронность его развития, то есть неравномерность формирования психофизиологических функций. С другой стороны, многоуровневость человека указывает, что для построения различных форм его поведения и деятельности в целом необходимо участие физиологического, психического и социального факторов.

Таким образом, ядро нового понимания интеллекта состоит в том, что в понятии отражения заключена идея развития, идея существования различных уровней и форм отражения. Такое понимание отражения исключает возможность трактовать явления психики, сознания, интеллекта вне общей системы взаимодействия единого в материальности мира. Ярчайший тому пример COVID-19, как отдельные внешне-внутренние взаимодействия на клеточном уровне в корне меняют наше сознание и по-

ведение человечества в целом.

Такой подход способен проявить эмпирически действующую, но глубинно не осознанную самоорганизацию социума и образовательной сферы, реализуемую через воспроизводство поколений и развитие научно-образовательных институтов в целом.

И это кардинальное условие совершенствования связано с рекурсивностью этапов становления сознания. Термин «рекурсия» заимствован из математики. Рекуррентная (лат. *recurrens* – возвращающийся) – возвратная последовательность, каждый последующий член которой, начиная с некоторого пункта, выражается через предыдущие по определённом правилу и ранее определённым значениям. Чрезвычайно важно отметить, что рекуррентная функция человечества выражается в том, что, начиная с некоторого достигнутого и фиксированного уровня внутреннего телесного развития (*homo sapiens*), со своим инстинктивным поведением, перешедшим в подсознание, каждое следующее поколение дополняется уже социальной сознательной надстройкой, образовательно-познавательной сферой. Значит, рекурсия должна быть рассмотрена как важная составляющая единого социально-образовательного процесса, становления сознания, самоорганизации человека и человечества в целом, ведь оно наследует сразу две программы: биологического сохранения и социального развития [16]. Поэтому каждый родившийся человек, изначально бессознательно неся в самом себе предысторию человечества, прижизненно сознательно ассимилирует ее и участвует в созидании новейшей истории. Тем самым каждый человек стоит на острие времени, являясь вершиной интеграции и воплощая в самом себе всю историю от самого истока до сегодняшнего дня. И наше сознание осуществляет связь времён, соединяя прошлое, настоящее и будущее.

Соглашаясь с данным посылом, у каж-

дого индивида нужно различать два пласта параллельных и взаимно связанных, но достаточно обособленных процессов и два соответствующих продукта, выражающих меру ориентации на биологические и социальные детерминанты: 1) онтогенетическое становление интеллекта как специфического органа – механизма восприятия сенсорных стимулов, их обработки и выработки адекватной жизнедеятельности субъекта; 2) одновременно развёртывание центра по обобщению отмеченного выше потока жизнедеятельности, пока последний пазл не займёт своё место в общей картине мироздания. Это можно охарактеризовать такими понятиями как сознание или обобщённая ориентировочная основа жизнедеятельности людей. Иными словами, первая функция интеллекта направлена на разрешение людьми множества разнообразных эмпирических задач и представляется тривиальной. Второй пласт интеллекта оказывается связан с теоретико-методологической задачей по составлению образа Вселенной. Как видим, эти две разновидности функций в самой жизни переплетены, растворены, потому они трудно дифференцируются. Не зря в справочниках синонимами интеллекта указываются ум, разум, сознание, рассудок, понимание, способности, компетенции, ЗУНы, мозг и т. п. Тем не менее отмеченная дифференциация интеллекта крайне важна, так как имеет своё продолжение, о котором учёные даже не подозревают.

Так, об эволюционном развитии сознания как автономного центра могут свидетельствовать его стремление к обобщённо-собирательному принципу, преодолению субъективизма в наследовании опыта. Сама возможность и прижизненное формирование отмеченной экспериментальной площадки (сознания) выступают как прорыв в объективность, как выход человека из полной поглощённости его непосредственным процессом жизни для занятия позиции над ней, вне её, для суждения о ней и обо

всей Вселенной. Это решающий, поворотный пункт от эгоцентризма и антропоцентризма к ориентации на саму материю, частью которой мы являемся.

Итак, формирование органа интеллекта в образовательном процессе и есть претворение глубинной взаимности человека с Универсумом, с его диалектикой, когда человек представляется, по К. Марксу, универсальной силой природы, а природа – «неорганическим телом человека». Растущие и приумножаемые из поколения в поколение в самой жизнедеятельности и в образовательно-научном процессе гене-

тические способности делают нас сотrudниками и достаточно активными участниками в жизни Вселенной. Поэтому одной из центральных задач образования, наряду с формированием органа интеллекта, становится воссоздание в сознании людей объективно действующей модели Вселенной и себя в ней. И тогда любой фрагмент действительности при своём отражении субъектом займёт соответствующее объективное место в этой модели мира, выделит должный эквивалент с адекватными самоопределяющимися координатами, с объективно обозначенными связями и отношениями.

Список источников

1. Popper K. R. and Eccles J. C. The Self and Its Brain. – Berlin: Springer International, 1977. – 362 p.
2. Пенроуз Р. Тени разума: В поисках науки о сознании. – М.: Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2011. – 688 с.
3. Терегулов Ф. Ш. Образовательный антропогенез во встроженных телах и социальных геномах. – Уфа: БГПИ, 2001. – 48 с.
4. Терегулов Ф. Ш. Социогеном – Образованный человек – Вселенная. – М.: Народное образование, 2017. – 304 с.
5. Терегулов Ф. Ш. Учение о социогеноме // Вестник высшей школы Alma mater. – 2014. – № 2. – С. 91–96.
6. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 239 с.
7. Дубинин Н. П. Что такое человек. – М.: Мысль, 1983. – 334 с.
8. Терегулов Ф. Ш. Большого Взрыва не было: новый взгляд. – URL: <https://shkolanauki.ru/journal/44> (дата обращения: 12.03.2022).
9. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
10. Рузавин Г. И. Математизация научного знания. – М.: Мысль, 1984. – 207 с.
11. Дубровский Д. И. Проблема идеальности. – М.: Мысль, 1983. – 230 с.
12. Лосев А. Ф. Символ // Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – Т. 5. – 3002 с.
13. Терегулов Ф. Ш. Демиург и дериваты образования человека // Народное образование. 2019. – № 1. – С. 79–92.
14. Райков В. Л. Биоэволюция и совершенствование человека. – М.: ИД Грааль, 1999. – 327 с.
15. Терегулов Ф. Ш. Время и пространство образовательного процесса: рекурсивный подход // Народное образование. – 2018. – № 3-4. – С. 27–38.
16. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. – М.: Госполитиздат, 1955. – 456 с.

References

1. Popper, K. R., Eccles, J. C., 1977. The Self and Its Brain. Berlin: Springer International Publ., 62 p. (In Eng.)
2. Penrose, R., 2011. Shadows of the mind: In search of a science of consciousness. Moscow, Izhevsk: Institute of Computer Research Publ., 688 p. (In Russ.)
3. Teregulov, F. Sh., 2001. Educational anthropogenesis in embedded bodies and social genomes. Ufa: BSPi Publ., 48 p. (In Russ.)
4. Teregulov, F. Sh., 2017. Sociogenome – An educated person – the Universe. Moscow: Public Education, 304 p.
5. Teregulov, F. Sh., 2014. Teaching about the sociogenome. Bulletin of Higher School Alma mater, no. 2, pp. 91–96. (In Russ.)
6. Teilhard, de Chardin, P., 1987. The phenomenon of man. Moscow: Nauka Publ., 239 p. (In Russ.)
7. Dubinin, N. P., 1983. What is a person.

Moscow: Thought Publ., 334 p. (In Russ.)

8. Teregulov, F. Sh. There was no Big Bang: a new look. Available at: <https://shkolanauki.ru/journal/44> (accessed 12.03.2022) (In Russ.)

9. Bernstein, N. A., 1990. Essays on the physiology of movements and the physiology of activity. Moscow: Nauka Publ., 494 p. (In Russ.)

10. Ruzavin, G. I., 1984. Mathematization of scientific knowledge. Moscow: Thought Publ., 207 p.

11. Dubrovsky, D. I., 1983. The problem of the ideal. Moscow: Thought Publ., 230 p. (In Russ.)

12. Losev, A. F., 1970. Symbol. Philosophical Encyclopedia. Moscow: Soviet Encyclopedia

Publ., T. 5, 3002 p. (In Russ.)

13. Teregulov, F. Sh., 2019. Demiurge and derivatives of human education. People's education, no. 1, pp. 79–92. (In Russ.)

14. Raykov, V. L., 1999. Bioevolution and human perfection. Moscow: ID Graal Publ., 327 p. (In Russ.)

15. Teregulov, F. Sh., 2018. Time and space of the educational process: a recursive approach. People's education, no. 3–4, pp. 27–38. (In Russ.)

16. Marx, K., Engels, F., Op. Moscow, State Publishing House of Political Literature Publ., T. 42, 456 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, terfil@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2410-2864, Уфа, Россия

Information about the author

Filarit Sh. Teregulov, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, terfil@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2410-2864, Ufa, Russia

Поступила в редакцию 10.02.2022

Принята редакцией 19.03.2022

Submitted 10.02.2022

Accepted by the editors 19.03.2022

Развивающее оценивание качества дошкольного образования: актуальные тенденции

В Новосибирском государственном педагогическом университете 17–18 февраля 2022 г. состоялась IX Международная научно-практическая конференция «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства». Кафедра теории и методики дошкольного образования Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» провела *экспертную сессию «Развивающее оценивание качества дошкольного образования в части достижения результатов освоения ООП ДО в виде целевых ориентиров требованиям ФГОС ДО и ПООП ДО»*. В экспертной сессии приняли участие педагоги из 50 дошкольных образовательных организаций города Новосибирска, 139 участников-подключений. Формат проведения – дистанционный.

Проблема качества дошкольного образования во всем многообразии проблем не первый год волнует педагогов дошкольного образования. Современная дошкольная образовательная организация (ДОО) вовлечена в процессы внутренней оценки качества деятельности, постоянно проводит экспертизу качества образовательной среды групп, общих помещений и территории, осуществляет мониторинг деятельности педагогов на основе их самооценки работы над темой самообразования и др.

В процесс оценки качества дошкольного образования активно вовлекаются родительское сообщество, общественные организации, которые проводят внешнюю независимую экспертизу. Вместе с тем последние пять лет активной цифровизации изменили подход муниципалитета и государства к экспертной оценке качества образования. Систематизация работы сайтов ДОО позволяет оценить некоторые данные по качеству образования удаленно, снижая

нагрузку на педагогов дошкольного образования в виде представления бумажной отчетности.

Продумывая экспертную сессию, коллектив кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства НГПУ обсуждал с практиками и представителями отдела дошкольного образования Управления образовательной политики и обеспечения образовательного процесса мэрии города Новосибирска проблемы современного этапа развития качества образования.

Наталья Александровна Кузь, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования задала парадигму экспертной сессии. Обобщено применение понятия «целевые ориентиры» в отношении к качеству дошкольного образования, если рассматривается основная часть программы ДО или часть, формируемая участниками образовательных отношений, или дополнительное дошкольное образование. Был проведен обзор существующей в настоящий момент нормативно-правовой базы, регулирующей и определяющей необходимость оценки качества дошкольного образования. Содержание выступления ориентировало на значимость внимания именно к развивающему потенциалу оценки качества дошкольного образования, а не только к констатации имеющихся достоинств или сложностей в деятельности ДОО.

Ульяна Михайловна Дмитриева, канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, начальник учебно-методического управления НГПУ раскрыла вопрос «Современные тенденции в оценке качества образования». Обобщены общемировые тенденции оценки качества образования на любом его

уровне. На основании этого сделан вывод о современной парадигме оценки качества образования, месте внешних форм оценивания в виде всероссийских проверочных работ, основного государственного экзамена, единого государственного экзамена. Обращено внимание на необходимость использования других вариантов оценивания качества дошкольного образования в силу отсутствия в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) требований к результатам освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ООП ДО).

Елизавета Александровна Омельченко, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования выступила с темой «Отечественные и зарубежные подходы к оценке качества дошкольного образования». Проведен ретроспективный анализ трансформации понятия «качество образования», подходов к его оценке. Представлены варианты порядковых, номинативных, интервальных шкал оценивания качества дошкольного образования. Сделан акцент на интегральных критериях оценки и процессе управления качеством дошкольного образования. Подчеркнуто, что современными видами оценки качества дошкольного образования являются внутренняя (ВСОКО) и внешняя. Интерес представляли направления дизайна системы управления качеством дошкольного образования в регионах Российской Федерации и за рубежом.

Приведены примеры деятельности ДОО в г. Новосибирске и других городах России, показывающие, что использование шкал ECERS для оценивания качества предметно-пространственной среды группы позволяет не только сделать вывод о степени ее соответствия требованиям ФГОС ДО, но и увидеть «точки роста» – те аспекты предметно-пространственной среды, которые нуждаются в улучшении, совершенствовании. Понимая это, педагоги и ру-

ководители ДОО получают возможность принять решение о целенаправленном, планомерном движении в этом направлении и предпринять соответствующие действия. Результатом этого становится очевидное повышение уровня качества оцениваемых параметров. Именно в этом смысле целесообразно размышление о развивающем оценивании качества дошкольного образования. Это позволяет заключить, что первой актуальной тенденцией развивающего оценивания качества дошкольного образования является развитие предметно-пространственной среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Анна Юрьевна Зверкова, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования представила тему «Пропедевтика естественно-научной функциональной грамотности у детей дошкольного возраста в процессе освоения ООП ДО». В выступлении проведен обзор требований работодателей к новым моделям и результатам образования с учетом hard-, soft-, self-skills, проанализировано развитие различных видов функциональной грамотности с учетом приоритетов десятилетия детства. Подробно были изложены сведения о естественно-научной грамотности, т. к. естественно-научные знания необходимы личности для ответственного личностного, социального и глобального поведения. Приведены примеры приемов пропедевтики формирования естественно-научной грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Обобщены эффективные педагогические технологии, которые может применять педагог дошкольного образования, формируя так называемые компетенции 4К (креативность, коммуникативность, кооперацию и критическое мышление) у детей дошкольного возраста. Проанализированы возможности формирования естественно-научной функциональной грамотности в разных видах детской деятельности и каждой образовательной области ООП ДО (на примерах «От рож-

дения до школы» и «Детство»). Сделан акцент на потенциале игровой деятельности в пропедевтике естественно-научной функциональной грамотности в дошкольном образовании, уделено внимание интегрированным занятиям, опытам, экспериментам, использованию экологических троп и краеведческих групповых проектов.

Елена Билусовна Кузнецова, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования раскрыла ключевые вопросы темы «Мониторинг усвоения образовательных областей (познавательное и речевое развитие) детьми дошкольного возраста как составная часть оценивания качества дошкольного образования». Значимым было осмысление педагогических средств проведения этого мониторинга. Вызвал интерес тезис о включении мониторинга усвоения образовательных областей в состав критериев качества дошкольного образования с целью обеспечения его развивающего потенциала. Это позволит педагогам отслеживать результативность своей профессиональной деятельности, обращать внимание на то, что в ней стоит усилить, развить, усовершенствовать. Из сказанного сделан вывод еще об одной актуальной тенденции – оценивание качества ДО становится источником профессионального развития педагога ДОО.

В целом, обеспечение реализации обозначенных тенденций ведет к еще одной – возрастание значимости управления качеством

ДО в деятельности руководителей ДОО.

Предложения в итоговую резолюцию конференции содержали значимые аспекты проведенной экспертизы проблемы. Коллеги сошлись во мнении, что необходимо продолжить обсуждение нормативно-правовой базы качества дошкольного образования. Требуют теоретического уточнения аспекты понятия «развивающее оценивание качества дошкольного образования». Обобщались критерии, показатели, индикаторы качества дошкольного образования применительно к потребностям города Новосибирск, востребованные муниципалитетом. Проведено разделение подходов к измерению качества образования в основной части ООП ДО и части, формируемой участниками образовательных отношений. Намечены перспективы применения в дошкольном образовании понятия «пропедевтика функциональной грамотности», выделены контексты оценивания качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования в области формирования опыта разрешения конфликтных ситуаций, лидерства и детской инициативы, слушания и понимания собеседника, работы в команде и выстраивания продуктивных отношений в референтной группе или во временном коллективе. Продуктивность конференции в целом и экспертной сессии в частности обусловлена позитивным откликом практиков дошкольного образования, методистов и руководителей ДОО.

Зверкова Анна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, fppdzverkova@mail.ru, ORCID 0000-0002-9076-3815, Новосибирск

Омельченко Елизавета Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, eliam@mail.ru, ORCID 0000-0002-7270-4993, Новосибирск

Кузь Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, kuz1977@rambler.ru, ORCID 0000-0003-4164-7962, Новосибирск

Организация коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья

Сегодня детям с ограничениями по здоровью не обязательно обучаться в специальных учреждениях, они могут получать образование вместе со своими сверстниками в массовой общеобразовательной школе. В этом случае детям с особыми образовательными потребностями оказывается необходимая специальная поддержка для лучшей адаптации к жизни.

В связи с этим ко всем педагогам предъявляются более высокие требования. Главное, что должен понять каждый выпускник педагогического вуза, что особенные дети нуждаются в создании специальных условий и пошаговом сопровождении и он выступает как координатор в сотрудничестве всех участников образовательного процесса.

Следовательно, в настоящее время актуально освоение необходимых эффективных форм и методов взаимодействия с детьми с ОВЗ, владение знаниями и навыками специальных технологий сопровождения, разработки траектории индивидуальных маршрутов для детей с нарушениями развития. Важно также не забывать о сотрудничестве с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.

Постоянное пополнение и обновление знаний становится важной стороной профессиональной деятельности любого специалиста. Знать основные закономерности психического развития детей при различных нарушениях, уметь определять, соответствует ли развитие ребенка нормальным показателям, определять вид нарушения индивидуального развития организма в каждом конкретном случае. Общая эрудированность, диагностические способности, познавательный интерес, аналитические, эмпатические способности и педагогическая интуиция обеспечат уверенность и самостоятельность при решении профессиональных задач в педагогической

деятельности, сделают ее эффективной и качественной.

Руководитель секции: Одиноква Наталья Александровна, доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ».

Секретарь секции: Шапошникова Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ».

Спикерами и участниками митапа стали: преподаватели, магистранты и бакалавры Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»; Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь); ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (Омск); ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (Санкт-Петербург); специалисты МАДОУ «Детский сад „Колосок“» (р. п. Краснообск, Новосибирский район); руководители, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи, воспитатели специальных (коррекционных) и инклюзивных образовательных учреждений, специалисты организаций культуры и медицинского офтальмологического центра.

Открыла заседание руководитель секции Одиноква Наталья Александровна, доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства НГПУ. Она сообщила, что на секции присутствует более 60 человек. Выступающих заявлено, согласно программе секции, 17 человек в тринадцати выступлениях. Спикер приветствовала всех участников, заострила внимание, что секция проходит с международным участием представителя из Республики Беларусь города Минска, также гостей из других российских городов: Санкт-Петербурга, Омска. Отметила, что приятно видеть специали-

стов МАДОУ «Детский сад „Колосок“» (р. п. Краснообск, Новосибирский район), наших давних партнеров, которые ежегодно делятся своими наработками и опытом. Вы сказала мнение, что выступление представителя медицинского учреждения – Центра профилактики и лечения близорукости «Глазка» для педагогических работников образовательных учреждений сегодня как никогда востребовано и актуально, также, как и услышать о направлениях деятельности учреждений культуры с детьми с нарушениями здоровья, в которых много лет участвуют студенты Института детства благодаря проектам и их реализации. Сообщила, что одно из выступлений будет представлено с элементами мастер-класса по достаточно важному вопросу для сегодняшней ситуации – включению в работу с детьми с ОВЗ дистанционных технологий, чем настроила всех участников на выполнение обучающих заданий.

Секция проходила в форме профессионально-практического митапа. Митап – встреча, прежде всего, друзей, специалистов, единомышленников для обсуждения актуальных вопросов, обмена знаниями, идеями, опытом, поиск решения проблем. Самое важное в митапе – это тема для обсуждения, в нашем случае – организация коррекционной помощи детям с различными ограничениями здоровья, которые нуждаются в создании особых условий для успешного освоения программы обучения и воспитания. Площадка работала в режиме «свободного микрофона», где каждый присутствующий мог поделиться своим мнением и опытом по обсуждаемой теме, задать вопрос выступающему и аудитории.

Необходимо отметить, что встреча обеспечила совместную деятельность участников и обсуждение на секции проблем и вопросов, связанных с детьми с различными нарушениями зрения, слуха, речи. Также были затронуты вопросы разных возрастных категорий: начиная от раннего возраста, дошкольного, школьного, а также

молодежи. В своем выступлении Чернышев Лариса Александровна, сурдопедагог ГУ «Республиканского научно-практического центра отоларингологии», соискатель кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Беларусь) поблагодарила за приглашение, подтвердила актуальность тем, обсуждаемых на секции, подробно рассказала о развитии словаря у детей раннего возраста с нарушением слуха.

Ни один из участников не смог остаться равнодушным к данным, представленным Ларшиным Александром Сергеевичем, директором по развитию, руководителем социальных проектов Центра профилактики и лечения близорукости «Глазка», о влиянии нарушений зрения на качество образовательного процесса детей дошкольного и младшего школьного возраста, что послужило основанием для рекомендации к публикации данных в статье.

Участниками отмечено не только интересное, но и полезное, практико-ориентированное выступление Тычиной Лилии Леонидовны, учителя-логопеда высшей квалификационной категории МБОУ «Лицей № 113» по теме «Возможности использования дидактических игр в работе учителя-логопеда по формированию функционального базиса навыков чтения и письма». Лилия Леонидовна является руководителем практики от образовательного учреждения, где уже много лет проходят педагогическую практику студенты кафедры, получая опыт коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями речи.

Также очень важный вопрос и востребованный опыт коррекционной работы со слепым ребенком в условиях ДОУ в группе компенсирующей направленности был освещен авторским коллективом МАДОУ д/с комбинированного вида «Колосок» (р. п. Краснообск, Новосибирского района): Богомоловой Ольгой Геннадьев-

ной, старшим воспитателем высшей квалификационной категории, Чурсиной Анной Юрьевной, учителем-логопедом первой квалификационной категории, Новак Илоной Александровной, педагогом-психологом. Самое главное, что позволило сделать это выступление ярким и показательным – это приглашение мамы незрячего ребенка на секцию с выступлением о тех изменениях, которые она наблюдает в поведении, о заметной положительной динамике. Был показан видеоролик о занятиях с воспитанником по ориентировке в пространстве, о формировании социально-бытовых навыков, методах и приемах работы с воспитанником с глубоким нарушением зрительного анализатора.

Передеро Елена Юрьевна, учитель-логопед МКОУ «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 39», в своем выступлении «Технология логопедического сопровождения обучающихся начальных классов с ОВЗ (на примере детей с нарушением зрения)» продолжила обсуждение проблемы, связанной с детьми со зрительной патологией.

В своем выступлении Заева Дарья Олеговна, ведущий библиотекарь МКУК «Централизованная библиотечная система им. Б. П. Бажова Ленинского района», филиал «Библиотека им. М. М. Калинина», отразила востребованность просветительской и адресной социокультурной деятельности библиотек, взглядов и практики на инвалидность организаций культуры, рассказала об инклюзивном театре кукол «ВсеЗдесь», который организован на базе библиотеки после победы в конкурсе проектов.

Гости из Санкт-Петербурга Эмануэль Татьяна Сергеевна, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВО «Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена» и Забродина Юлия Владиславовна, воспитатель ГБДОУ «Детский сад № 79» (Санкт-Петербург) сделали сообщение по теме «Внутриорганизационное повышение квалификации педагогов

как инструмент формирования готовности воспитателей ДОУ к ведению комплексной здоровьесозидающей работы в условиях современного детского сада».

Большой интерес и профессиональный отклик в последние годы находят в коррекционно-педагогической деятельности здоровьесозидающие и здоровьесберегающие технологии. Концепции современного дошкольного и школьного образования предусматривают сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, их эмоционального благополучия, а также активное формирование здорового образа жизни. Доказано, что мозг, как и тело, тоже можно тренировать. Есть много способов развития мозга с помощью специальных упражнений, причем тренировать его рекомендуется прямо с детского возраста, постепенно усложняя тренировки, добавляя более специфичные и интересные движения. Укреплению межполушарных связей уделяется большое внимание в нейропсихологической коррекции на современном этапе.

По этому актуальному направлению выступили воспитатели высшей квалификационной категории группы компенсирующей направленности «Ромашка» МКДОУ «Детский сад № 348» Войшева Нонна Рафгатовна и Андреева Екатерина Валентиновна, познакомя участников секции с авторским опытом использования методов нейрогимнастики в коррекционной работе с детьми ОВЗ. Их сообщение включало презентацию с видеофрагментами игровой деятельности с детьми, с использованием пространства группы, различной наглядности, методов и приемов сотрудничества. Выступающие отметили, что регулярное выполнение комплекса упражнений и игр оказывает положительное влияние на коррекцию обучения, развитие интеллекта, улучшает состояние физического, психического, эмоционального здоровья, социальной адаптации детей, снижает утомляемость, повышает познавательную активность и интерес,

помогает корректировать недостатки развития дошкольников с ОВЗ.

Вартапетова Галина Михайловна, канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии и детской речи Института детства НГПУ, продолжила эту тему, расширив ее в своем сообщении «Особенности речевых нарушений в структуре основных нейропсихологических синдромов отклоняющегося развития».

Было заслушано выступление коллеги из Омского государственного педагогического университета – Четвериковой Татьяны Юрьевны, заведующей кафедрой дефектологического образования по проектированию содержания образования обучающихся с нарушениями слуха о выборе варианта адаптированной основной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с нарушениями слуха.

Наталья Александровна Одиноква затронула вопрос об эргономичности использования компьютерных презентаций в работе с обучающимися и воспитанниками. Особое внимание она обратила на требования к оформлению, остановилась на типичных, часто допускаемых ошибках.

Выступление Утемовой Елены Андреевны, учителя-дефектолога МБОУ «Лицей № 113» содержало не только теоретический аспект использования в работе с детьми с ОВЗ форм дистанционных занятий Web-квеста, но и проведение мастер-класса. Елена Андреевна подготовила всем необходимые материалы для использования: памятку-инструкцию, рекомендации, иллюстрации, картинки, заготовки. Подробно показала последовательность работы. Ее выступление дополнила Шапошникова Ольга Александровна, которая подтвердила интерес к этому виду деятельности у студентов, опробовав на своих практических занятиях.

Итоговое выступление было Ковригиной Ларисы Валентиновны, канд. пед. наук, зав. кафедрой логопедии и детской речи Института детства НГПУ «К проблеме подготов-

ки дефектологов для реализации модели инклюзивного образования в современных условиях».

На протяжении всего времени работы секции выступающим задавались вопросы, активно обсуждалось решение многих актуальных проблем. Было отмечено, что выступления были по различной тематике. В то же время «красной нитью» содержательной части в процессе обсуждений была тема взаимных интересов сотрудничества и совместной деятельности. Выступающие обращали внимание на многолетнее тесное партнерство с Институтом детства, с кафедрой логопедии и детской речи, связывали достижения своих учреждений с профессиональной подготовкой наших выпускников, которые в настоящее время работают в организациях. Нас связывают совместные проекты, семинары-практикумы, мастер-классы, консультации, выступления, тренинги на площадках базовых образовательных организаций.

Как и в прошлом году, при подготовке к работе секции на протяжении нескольких дней шли «репетиции» к подключению к ТИМС, демонстрации презентаций и видеороликов. Заблаговременно была отправлена программа секции, чтобы выступающие могли организовать и согласовать свое рабочее время.

Благодарим всех участников секции, особенно выступающих, за ответственный подход при подготовке к своим выступлениям.

Отметим также проведение в рамках научно-практической конференции мастер-классов, которые привлекли внимание педагогов, будущих специалистов из групп переподготовки, а также студентов:

– Васильевой Елены Борисовны, учителя-логопеда высшей квалификационной категории детского сада № 401 «Использование игровых технологий в работе учителя-логопеда с детьми с нарушением зрения»;

– Чесноковой Галины Сергеевны, канд. пед. наук, доц. кафедры теории и методики дошкольного образования Института

детства НГПУ и Абрамовой Виктории Вячеславовны, специалиста по учебно-методической работе Института детства НГПУ

«Формирование профессиональных характеристик личности будущего педагога дошкольного образования».

Одиноква Наталья Александровна,

доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет;

Чеснокова Галина Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики дошкольного образования Института детства,
Новосибирский государственный педагогический университет

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, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman 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 приводят в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (*Пример 7*).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической

серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. 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 Геннадьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: ???

Scientific article

Название статьи на английском языке

Irina G. Ivanova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: ???

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, Россия

Information about the author

Irina G. Ivanova, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department..., Novosibirsk State Pedagogical University, irina-ivanova@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8087-890X, Novosibirsk, Russia

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.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.

4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.

5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.

7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.

8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.

9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.

10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. –

Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.

11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.

12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

14. *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: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://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. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Typologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (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 pedagogicheskiy 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

2/2022

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,8. Уч.-изд. л. 12,5.

Дата выхода в свет: 06.05.2022 г. Тираж 600 экз. Заказ № 53.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28