

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

3/2022

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. 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

Фетисов А. С. Исторический дискурс проблемы профессионально важных качеств педагога в контексте педагогического идеала..... 7

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Назаренко А. В., Дианова Ю. А. Формирование инновационного потенциала молодежи средствами проектной лаборатории..... 15

Буяров Д. В., Крестинина Я. С. Особенности организации творческой деятельности на уроках истории в школе в 6–7 классах..... 25

Файзуллина К. А. Педагогическое изучение проявлений жизнестойкости у подростков группы риска 33

Эхаева Р. М., Ярычев Н. У. Педагогическая система стимулирования родительского труда..... 45

Иванов М. В. Ретроспективный анализ процесса воспитания в вузе 56

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Буланкина Н. Е., Мишутина О. В. Дидактический дизайн профессиональной среды педагогического образования 64

Мжельская Т. В. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе изучения дисциплины «Технология организации самостоятельной работы»..... 75

Чудинский Р. М. Влияние контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 82

Шкерина Л. В., Кейв М. А., Журавлева Н. А. Моделирование дополнительных профессиональных образовательных программ по преодолению предметных дефицитов учителей математики..... 95

Янова М. Г., Царская Т. С. Мотивация будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения 108

CONTENTS

THEORETICAL MESSAGES

Fetisov A. S. Historical Discourse of Professionally Important Qualities of a Teacher in the Context of Pedagogical Ideal..... 7

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Nazarenko A. V., Dianova Yu. A. Formation of Innovative Potential of youth by Means Design Laboratory..... 15

Buyarov D. V., Krestinina Ya. S. Features of the Organization of Creative Activity in History Lessons at School in Grades 6–7 25

Faizullina K. A. Pedagogical Study of Manifestations of Resilience in Adolescents at Risk 33

Ekhaeva R. M., Yarychev N. U. Pedagogical System of Incentives in Parental labor 45

Ivanov M. V. Retrospective Analysis of the Process of Education at the University..... 56

PROFESSIONAL TRAINING

Bulankina N. E., Mishutina O. V. Didactic Design as the Basis for the Professional Spaces of Pedagogical Education..... 64

Mzhelskaya T. V. Formation of Research Competencies Among Students in the Process of Studying the Discipline "Technology of Organizing Independent Work"..... 75

Chudinsky R. M. The Influence of Contextual Data on the Results of the Input Assessment of the Subject Content for the Computer Science Course of Secondary General Education 82

Shkerina L. V., Keiv M. A., Zhuravleva N. A. Modeling of Additional Professional Educational Programs to Overcome Subject Deficits of Mathematics Teachers 95

Yanova M. G., Tsarskaya T. S. Motivation of Future Doctors to Master the Skills of Foreign-Language Professional Communication 108

Александрова Н. А., Шкапов П. Ю. Проблемы и перспективы формирования готовности к физическому самосовершенствованию курсантов 119

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Морозова Е. Е., Филипченко С. Н., Исаева О. А., Соболева Л. Н. Формирование эколого-патриотической культуры молодежи средствами реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти»..... 131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Доктору педагогических наук, профессору Конуржан Макишеевне Торегельдиевой – 70 лет!..... 142

Aleksandrova N. A., Shkapov P. Yu. Problems and Prospects of Formation of Readiness for Physical Self-improvement of Cadets of the University..... 119

FROM A PEDAGOGICAL EXSPERIENCE

Morozova E. E., Filipchenko S. N., Isaeva O. A., Soboleva L. N. Formation of Ecological and Patriotic Culture in youth through the Project "Green Memory Alley" 131

SCIENTIFIC LIFE

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Toregeldiyeva Konurzhan Makishevna is 70 years old 142

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2203.01

Исторический дискурс проблемы профессионально важных качеств педагога в контексте педагогического идеала

Фетисов Александр Сергеевич¹

¹ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В современной социокультурной ситуации актуализируется проблема сущности профессиональной деятельности педагога и обусловленных ею личностных качеств, ее детерминации глобальными изменениями и аргументации в системе образования роли человека, в связи с чем возникает острая потребность изучения закономерностей, путей и тенденций педагогической системы.

Цель статьи – рассмотреть исторические основы проблемы профессионально важных качеств педагога на современном этапе, их обусловленности механизмами педагогического процесса и педагогической деятельности на развитие личности всех участников образовательного процесса.

Методология. Методологические основания данного материала опосредуются основами компетентностной, культурологической и контекстной методологии, рассматривающими профессионально важные качества педагога как стороны личности компетентного специалиста в современной социокультурной детерминации и в контексте конкретных ситуаций его профессиональной деятельности.

Результаты исследования. Автором на основе анализа исторического развития понятия профессионально важных качеств личности педагога выделены социально значимые приращения и основные направления исследования феномена в историко-педагогической ретроспективе.

В заключении автором делается вывод, что профессионально важные качества педагога формируются в процессе его профессиональной подготовки, педагогической деятельности и способны совершенствоваться на протяжении всей профессионализации.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, педагог, личные качества, исторический дискурс.

Для цитирования: Фетисов А. С. Исторический дискурс проблемы профессионально важных качеств педагога в контексте педагогического идеала // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.01>

Scientific article

Historical Discourse of Professionally Important Qualities of a Teacher in the Context of Pedagogical Ideal

Alexandr S. Fetisov¹¹ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Abstract. Problem and goal. In the modern sociocultural situation, the problem of the essence of the professional activity of a teacher and the personal qualities conditioned by it, its determination by global changes and the argumentation of the role of a person in the education system is actualized, and therefore, there is an urgent need to study the patterns, ways and trends of the pedagogical system.

The purpose of the article is to consider the historical foundations of the problem of professionally important qualities of a teacher at the present stage, their conditionality by the mechanisms of the pedagogical process and pedagogical activity for the development of the individual, all participants in the educational process.

Methodology. The methodological foundations of this material are mediated by the foundations of competency-based, cultural and contextual methodology, which consider the professionally important qualities of a teacher as aspects of the personality of a competent specialist in modern socio-cultural determination and in the context of specific situations of his professional activity.

Research results. Based on the analysis of the historical development of the concept of professionally important qualities of a teacher's personality, the author singled out socially significant increments and the main directions of the study of the phenomenon in the historical and pedagogical retrospective.

In conclusion, the author concludes that the professionally important qualities of a teacher are formed in the process of his professional training, pedagogical activity and are able to improve throughout the entire professionalization.

Keywords: professionally important qualities, teacher, personal qualities, historical discourse.

For citation: Fetisov, A. S., 2022. Historical Discourse of Professionally Important Qualities of a Teacher in the Context of Pedagogical Ideal. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.01>

Введение и постановка проблемы.

Значимость проблемы профессионально важных качеств педагога отмечается в различные исторические периоды развития образовательной системы. В последние годы наблюдается повышенный уровень интереса к изучению личности педагога и его профессиональных качеств. Актуальность проблемы профессиональной деятельности педагога обусловлена глобальными изменениями в системе образования и изменениями в ней роли человека, в связи с чем возникает острая потребность в изучении механизмов и закономерностей педагогической системы, которые будут эффективно решать поставленные перед

образованием задачи. Изучение проблемы профессионально важных качеств педагога на современном этапе направлено на разностороннее определение механизмов педагогического процесса и влияние педагогической деятельности на развитие личности всех его участников.

Цель статьи – определить идеальный образ педагога, который трансформировался на протяжении всего исторического развития общества, в зависимости от конкретной модели и стереотипов социального сознания, сформировавшихся в тот и иной временной период.

Обзор научной литературы по проблеме. В современной педагогике выделяются

два основных альтернативных направления исследования феномена – психологизаторское (А. А. Деркач, Е. И. Гарбер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Л. Марищук, С. В. Тарасов и др.); социально-обусловленное (Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев и др.), которые рассматривают профессионально важные качества педагога как основные факторы, определяющие специфику педагогической деятельности и развивающиеся в процессе обучения и практики.

Методология и методы исследования. Обращаясь к проблеме профессионально важных качеств педагога, важно провести ретроспективный анализ и выявить характерные изменения данного феномена в историческом аспекте. Методологические основания данного материала опосредуются основами компетентностной, культурологической и контекстной методологии, рассматривающими профессионально важные качества педагога как стороны личности компетентного специалиста в современной социокультурной детерминации и в контексте конкретных ситуаций его профессиональной деятельности [7].

Результаты исследования, обсуждение. Основные представления о педагоге сформировались в период Античности. Педагогическим идеалом того времени выступал совершенный человек, который способен внести вклад в развитие государства на основе умственного, нравственного и физического развития. Педагог времен Античности способен производить положительное впечатление, владеет ораторским искусством, обладает незаурядным интеллектом; способностью убеждать оппонента; авторитетом и уважением у учеников и окружающих. Воспитание и обучение в философских школах складывалось на основе добровольного желания учителя и ученика в достижении цели обучения, «...правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика, ибо если одна

или другая сторона противится, то поставленная задача не будет решена; изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно и достигает цели, а если не добровольно, то негодно и безрезультатно» [11, с. 37]. Мыслители Древней Греции (Гераклит, Демокрит, Сократ, Ксенофонт, Платон и др.) [11] сформировали образ педагога-философа.

С конца V в. на смену рабовладельческому обществу пришли феодальные отношения. В основе воспитания в Средневековье лежали каноны католической церкви. Целью воспитания того периода стало наставление человека на истинный путь по спасению души и обретение блаженства в загробном мире. Нравственность и благочестивость являлись ключевыми звеньями становления человека, что отражалось в педагогическом идеале. Послушание, самодисциплина, духовный и физический аскетизм – основные качества ученика того времени. В процессе обучения и воспитания применялись методы принуждения для заучивания значительных объемов текста на латинском языке, без осмысления написанного. Основными качествами педагога периода Средневековья считались: авторитетность; интеллектуальность; благочестивость, основанная на высокодуховном и моральном развитии личности; способность сохранять жесткую дисциплину как основное условие успешного воспитательного процесса. Фоме Аквинскому, философу и теологу, принадлежит важнейшая роль в развитии схоластики. В трактате «Сумма теологии» автор переосмыслил церковную традицию в новом свете с позиции светского знания в вере, основываясь на этике, психологии и философии Аристотеля. Так образуется схоластическое направление, ориентированное на организацию вероучения как форму научного знания [3], а педагог описывается суммарно совокупностью характеристик священнослужителя.

Эпоха Возрождения оказала огромное влияние на дальнейшее развитие миро-

вой культуры через переосмысление идеи о миссии человека как важной составляющей гуманизма – направления, определившего путь к познанию природы человека. Мыслители воплощали в себе педагогический идеал, основанный на рационализме и светскости. Педагог-гуманист стремился развивать личность ребёнка (что уже было прогрессивной чертой времени на фоне описания сложившихся характеристик) на основе новых методов и форм воспитания для раскрытия самых лучших его качеств. Основными качествами педагога эпохи Возрождения стали: мудрость, нравственность, духовность – способные воспитать разносторонне развитую и активную личность ребенка. Значимые фигуры эпохи Возрождения (Т. Кампанелла, М. Монтель и др.) уделяли внимание принципу природосообразности, что обеспечивало в воспитательном процессе акцентированность, прежде всего, на личностных способностях ребенка [11].

В эпоху Просвещения формируется модель педагога-исследователя, основанная на умении воспитывать личность ребенка с помощью мудрости и благоразумности, без погружения в глубокие звания латыни и других наук. Педагог воспринимается как думающая, знающая, заботливая и достойная личность (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистерверг). Вольномыслие становится важным компонентом педагогической мысли эпохи Просвещения. Философы Д. Дидро, К. А. Гельвеций, Ф. Вольтер воспевают идею формирования общественного образования как важную основу развития социума. И. Песталоцци предложил идею всестороннего и гармоничного развития природных способностей и задатков ребенка через умственное, нравственное и трудовое воспитание. Важными качествами педагога становятся наставничество, направленное на установление доверительного отношения с ребенком и помощь в раскрытии его талантов. А. В. Дистерверг в педагогической теории заложил ряд

принципов: природосообразности (задатки и способности ребенка как основные ориентиры в воспитании), культуросообразности (развитие всех сторон культуры человека в контексте культуры страны и этноса) и самодеятельности (самостоятельное познание как основа саморазвития). Важными качествами педагога А. В. Дистерверг определяет стремление к непрерывному профессиональному развитию. И. Ф. Герbart выдвигает ряд требований к педагогу, основывающихся на его личностных качествах: высокий культурный уровень, образованность, профессионализм, доброта, ответственность и осознанность в воспитании ребенка [6].

Стремительное развитие экономических и социальных процессов индустриального общества XIX–XX вв. привело к возникновению различных направлений в педагогике – альтернативные школы. Основой педагогического идеала становится учение для общественного производства. Открытие профессиональных и профильных учебных заведений характеризует потребность общества в рабочих, занятых на промышленных производствах. Усиливается роль науки, техники, практических умений и знаний, что значительно влияет на уровень роста статусных ученых и технологов. Активное развитие происходит в научной и практической области педагогики и психологии, что способствует появлению новаторских идей и взглядов. Педагоги-новаторы предлагают альтернативные педагогические идеи традиционным взглядам. Большинство ученых (Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, Э. Кей, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Р. Штайнер и др.) в области педагогики, философии и психологии разрабатывали идеи самоактуализации, активности и самостоятельности в учебной и практической деятельности. Они обосновывали возможности на основании психологических возможностей и личностных способностей направлять обучение и воспитание обучающихся

на развитие адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды. Педагогический поиск сконцентрирован в направлении личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию, также активно внедрялся в педагогическую теорию и практику деятельностный подход. Массовое образование уподобляется сценарию производственного процесса и способствует восполнению новых кадров в индустрии. Педагог в этой системе является средством передачи знаний и научения, авторитет его личности способствует сдерживанию дисциплины и послушания, что является неотъемлемой частью в процессе усердного заучивания учебного материала [2; 6].

В настоящее время образовательная парадигма трансформируется в связи со сменой индустриального общества постиндустриальным и информационным. Основное изменение произошло в понимании значения знания как готового продукта обучения, а педагог перестал быть носителем готового знания. Педагогический идеал в своей основе несет современные требования к человеку как к творцу собственной и общественной жизни, личного и общественного прогресса. На основе этого образование понимается как средство и инструмент самореализации и самоактуализации личности. Современный педагог занимает фасилитационную позицию, направленную на поддержку и сопровождение обучающегося в образовательном процессе, а также мотивирование личности ученика к самостоятельной и осознанной познавательной деятельности посредством собственного авторитета. В современном образовательном пространстве тренд обучения строится на овладении человеком культурой и компетенциями, что способствует приобретению неотъемлемых личностных качеств для дальнейшего развития своего жизненного пути. Как отмечает А. М. Новиков, «...если кратко сформулировать что такое образованность в постиндустриальном обществе – это способность общаться,

учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [10, с. 42].

Проводя анализ современных тенденций развития образования, обратимся к мнению А. А. Вербицкого, который выделил такими непрерывность образования; нарастание цифровизации и информатизации как основы информационного общества; активное внедрение в образовательный процесс развивающего обучения, основанного на самостоятельной работе обучающихся, информационном поиске и исследовательской деятельности; переход к субъект-субъектным отношениям участников педагогического процесса; уход от обучающей деятельности педагога к познавательной деятельности обучающего [4].

Ретроспективный анализ проблемы профессионально важных качеств педагога позволяет провести взаимосвязь между развитием общества в определенном историческом периоде, влияющем на создание идеального образа личности человека как основы социальной системы и требованиями к образованию, в основе которых лежат задачи формирования личности педагога, определяющие его профессионализм.

Современная педагогическая теория и практика по проблеме профессионально важных качеств педагога имеет богатый опыт и весомый научный материал, позволяющий системно и целостно охарактеризовать данный феномен.

В последнее время наблюдается повышенный интерес среди исследователей к теме профессионально важных качеств педагога, что является отражением тенденции, направленной на проявление повышенного интереса к личности и профессионализму педагогического работника как важного субъекта образовательного процесса. Становится очевидным тот факт, что без сформированных профессионально важных качеств педагога эффективность и результативность педагогической деятельности останется низкой.

Рассмотрим некоторые дефиниции ис-

следуемого феномена, направленные на характеристику сущности и содержания данного понятия.

Большинство исследователей (А. А. Деркач, Е. И. Гарбер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Л. Марищук, С. В. Тарасов и др.) под профессионально важными качествами понимают психологические особенности или характеристики личности педагога, соответствующие требованиям педагогической деятельности, необходимые для усвоения специальных знаний, умений и навыков, направленных на продуктивный педагогический результат [1; 5; 8]. Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев рассматривают профессионально важные качества педагога как основные факторы, определяющие специфику педагогической деятельности и развивающиеся в процессе обучения и практики [7].

Наибольший интерес для данного исследования имеет характеристика профессионально важных качеств педагога, представленная Т. Р. Нарулиной, которая считает этот феномен совокупностью индивидуальных качеств педагога, направленных на трансформацию компонентов педагогической системы в соответствии с запросом общества и потребностей обучающихся [9].

Важным является то, каким образом происходит формирование профессионально важных качеств педагога на современном этапе развития образования. Так, А. С. Фетисов, изучая проблему формирования профессиональных качеств педагога, раскрывает данный процесс как целенаправленный и непрерывный, протекающий под воздействием социальных факторов и на основе активности, самореализации, самосовершенствования личности педагога [12].

Заключение. Опираясь на проведенный ретроспективный анализ и рассмотрев раз-

личные позиции исследователей на феномен профессионально важных качеств педагога, выделим те из них, которые не теряют своей актуальности с течением времени, а актуализируются на современном этапе педагогического процесса, прирастая вновь выделившимися: дидактические знания, перцептивные качества, коммуникативные умения, креативность, проектное мышление, способность организовать поликультурное пространство, мобильность, фасилитационные способности, самообразование и самоорганизация, а также рефлексия к собственной деятельности и деятельности обучаемых.

Таким образом, социальные изменения в историческом развитии напрямую влияют на трансформации, происходящие в образовательной системе. Новообразования в общественной жизни детерминируют новые или модифицированные ценности, определяющие формирование идеалов и образов, как результат образовательной деятельности. Постиндустриальное общество создает педагогический идеал, наделенный различными качествами, направленными на успешную адаптацию в быстро сменяющихся условиях окружающей среды, что способствует самореализации и самосовершенствованию на протяжении всей жизнедеятельности. Следовательно, профессионально важными качествами педагога становятся те способности, которые позволяют раскрыть в обучаемых потенциал и направить его на осознанную и самостоятельную реализацию жизненно важных целей для успешной жизнедеятельности. Профессионально важные качества педагога формируются в процессе его профессиональной подготовки, педагогической деятельности и способны совершенствоваться на протяжении всей профессионализации.

Список источников

1. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2004. – 688 с.

2. Багдасарьян Н. Г., Козлова М. А., Шущанян Н. Р. Социология: учебник и практи-

кум для академического бакалавриата / под общ. ред. Н. Г. Багдасарьян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 448 с.

3. Бандуровский К. В. Проблемы этики в «Сумме теологии» Фомы Аквинского // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 156–162.

4. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.

5. Гарбер Е. И., Козача В. В. Методика профессиографии. – Саратов: Изд-во СГУ, 1992. – 196 с.

6. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие. – М.: Изд. группа «ФОРУМ» – «ИНФРА-М», 1998. – 269 с.

7. Душков Б. А., Смирнов Б. А., Королев А. В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б. А. Душкова; прил. Т. А. Гришиной. – 3-е изд. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

9. Нарулина Т. Р. Развитие профессиональ-

но значимых личностных качеств будущего учителя технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2009. – 24 с.

10. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.

11. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

12. Фетисов А. С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Воронеж, 2020. – 55 с.

13. Caukin N., Dillard H., Goodin T. A Problem-Based Learning Approach to Teacher Training: Findings After Program Redesign [Электронный ресурс] // SRATE Journal. – 2016. – Vol. 25 (2). – P. 26–32. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113836.pdf> (дата обращения: 28.04.2020).

References

1. Derkach, A. A., ed., 2004. Acmeology. Moscow: RAGS Publ., 688 p. (In Russ.)

2. Bagdasaryan, N. G., Kozlova, M. A., Shushanyan, N. R., 2019. Sociology: textbook and workshop for academic bachelor's degree, 2nd ed., revised. and additional. Moscow: Yurayt Publ., 448 p. (In Russ.)

3. Bandurovsky, K. V., 1997. Problems of ethics in Thomas Aquinas' "Summe of Theology". Questions of Philosophy, no. 9, pp. 156–162. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Verbitsky, A. A., 2017. Theory and technologies of contextual education: textbook. Moscow: MPSU Publ., 268 p. (In Russ.)

5. Garber, E. I., Kozacha, V. V., 1992. Methods of professionalism. Saratov: Publishing House of SSU, 196 p. (In Russ.)

6. Dzhurinsky, A. N., 1998. History of foreign pedagogy: textbook. Moscow: Ed. group "FORUM" – "INFRA-M", 269 p. (In Russ.)

7. Dushkov, B. A., Smirnov, B. A., Korolev, A. V., 2005. Psychology of work, professional, informational and organizational activities: Dictionary, 3rd ed. Moscow: Academic Project: Fund "Mir" Publ., 848 p. (In Russ.)

8. Markova, A. K., 1996. Psychology of pro-

fessionalism. Moscow: Knowledge Publ., 308 p. (In Russ.)

9. Narulina, T. R., 2009. Development of professionally significant personal qualities of a future technology teacher. Cand. Sci. (Pedag.). Irkutsk, 24 p. (In Russ.)

10. Novikov, A. M., 2008. Post-industrial education. Moscow: Egves Publ., 136 p. (In Russ.)

11. Piskunov, A. I., 2001. History of Pedagogy and Education. From the origin of education in primitive society to the end of the 20th century: A textbook for pedagogical educational institutions, 2nd ed., Rev. and additional. Moscow: TC "Sphere", 512 p. (In Russ.)

12. Fetisov, A. S., 2020. The pedagogical concept of the formation of the professional qualities of a teacher in the context of a health-saving educational environment (a system of advanced training). Dr. Sci. (Pedag.). Voronezh, 55 p. (In Russ.)

13. Caukin, N., Dillard, H., Goodin, T., 2016. A Problem-Based Learning Approach to Teacher Training: Findings After Program Redesign. SRATE Journal, vol. 25 (2), pp. 26–32 [online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113836.pdf> (accessed: 28.04.2020).

Информация об авторе

А. С. Фетисов, доктор педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет, asfet-2011@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6317-5524>, Воронеж, Россия

Information about the author

Alexandr S. Fetisov, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Voronezh State Pedagogical University, asfet-2011@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6317-5524>, Voronezh, Russia

Поступила в редакцию 25.04.2022

Принята редакцией 15.05.2022

Submitted 25.04.2022

Accepted by the editors on 15.05.2022

Научная статья

УДК 378.184

DOI: 10.15293/1813-4718.2203.02

Формирование инновационного потенциала молодежи средствами проектной лаборатории

Назаренко Анна Владимировна¹, Дианова Юлия Александровна¹

¹ Пензенский государственный технологический университет, Пенза, Россия

Аннотация. Формирование инновационного человеческого потенциала является залогом развития конкурентоспособной и устойчивой экономики. Проблему становления инновационного потенциала молодежи, в частности, решают высшие учебные заведения, готовящие высококвалифицированного специалиста, обладающего заданными компетенциями. Опыт ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (далее – ПензГТУ) показывает эффективность развития студента-инноватора через проектные лаборатории как обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество образовательной среды. В рамках проектной лаборатории могут быть использованы разнообразные формы: проведение интенсивного обучающего курса, взаимодействие с наставниками и консультантами непосредственно или опосредованно, при помощи электронных помощников, проведение пленарных сессий, творческих мастерских и конкурсов проектов.

Цель статьи – представить опыт организации и проведения проектной лаборатории в ПензГТУ как условие повышения социальной активности молодежи посредством активного вовлечения в инновационно-проектную деятельность.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе средового подхода. Под средовым подходом понимается совокупность современных возможностей, позволяющих формировать творческий и научно-инновационный потенциал молодежи, производить социально значимый продукт и, как следствие, вызывать высокую степень социальной активности. В качестве анализируемых источников использовались труды Ю. С. Мануйлова, Е. С. Полап, В. В. Пасечника, В. Д. Симоненко, В. А. Ясвина и др.

Методы исследования: анализ и синтез педагогической и психологической литературы, опыт практической деятельности.

Закключение. В заключении описываются количественные и качественные показатели деятельности проектной лаборатории и ее влияние на формирование инновационного потенциала молодежи.

Ключевые слова: проектная деятельность, инновационный потенциал, проектная лаборатория, образовательная среда.

Для цитирования: Назаренко А. В., Дианова Ю. А. Формирование инновационного потенциала молодежи средствами проектной лаборатории // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.02>

Formation of Innovative Potential of youth by Means Design Laboratory

Anna V. Nazarenko¹, Yuliya A. Dianova¹

¹ Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The formation of innovative human potential is the key to the development of a competitive and sustainable economy. The problem of the formation of the innovative potential of young people, in particular, is solved by higher educational institutions that train highly qualified specialists with specified competencies. The experience of the Penza State Technological University (hereinafter – PenzGTU) shows the effectiveness of the development of an innovator student through design laboratories as a well-founded, purposeful and practice-oriented innovation of the educational environment. Within the framework of the project laboratory, various forms can be used: conducting an intensive training course, interacting with mentors and consultants directly or indirectly, using electronic assistants, holding plenary sessions, creative workshops and project competitions.

The purpose of the article is to present the experience of organizing and conducting a project laboratory in Penza State Technical University as a condition for increasing the social activity of young people through active involvement in innovative project activities.

Methodology and methods of research. The study was conducted on the basis of an environmental approach. The environmental approach is understood as a set of modern opportunities that allow to form the creative and scientific-innovative potential of young people, to produce a socially significant product and, as a result, to cause a high degree of social activity. The analyzed sources were the works of Yu. S. Manuylov, E. S. Polat, V. V. Pasechnik, V. D. Simonenko, V. A. Yasvin and others.

Research methods: analysis and synthesis of pedagogical and psychological literature, practical experience.

Conclusion. In conclusion, quantitative and qualitative indicators of the project laboratory activity and its impact on the formation of the innovative potential of young people are described.

Keywords: project activity, innovation potential, project laboratory, educational environment.

For citation: Nazarenko, A. V., Dianova, Yu. A., 2022. Formation of the Innovative Potential of youth by Means of a Design Laboratory. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.02>

Введение. Постановка проблемы.

Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации до 2035 года определены меры, открывающие перспективные возможности для российских университетов в сфере исследований и разработок: внедрение передовых методов и форм научных исследований, инновационно-технологических продуктов, развитие институтов «раннего вовлечения» в исследования и разработки [4]. В настоящее время существует нехватка молодых людей, всерьёз занимающихся созданием и ре-

ализацией социальных проектов. Молодые люди из числа студенческих объединений обладают необходимыми компетенциями, но нуждаются в постоянной практике и помощи специалистов. Ежегодно реализуемые на базе ПензГТУ мероприятия собирают десятки активных представителей молодежи, которые хотят помогать людям, но не знают, как создавать и реализовывать эффективные социальные проекты, поскольку им не хватает знаний, навыков и опыта. Кроме того, молодым людям необходима поддержка опытных консультантов

и наставников, чтобы превратить свои социальные идеи в эффективные и реализуемые проекты.

Участие молодежи в творческих проектах способствует более глубокому и прочному усвоению знаний, выработке умений и навыков, а также становится базисом для формирования кластера инноваторов.

Цель данной статьи – представить опыт организации и проведения проектной лаборатории в ПензГТУ как условие повышения социальной активности молодежи посредством активного вовлечения в инновационно-проектную деятельность.

Обзор научной литературы по проблеме. Опыт проектной деятельности обучающихся как условие формирования инновационного потенциала широко представлен в трудах отечественных исследователей. В. В. Гузеев с организацией метода проектов связывает принцип поисковой научно-исследовательской деятельности, важность поиска проблемы и определения путей ее решения. И. А. Колесникова отмечает, что в определенный момент развития общественного сознания люди получили возможность целенаправленно работать над развитием своей способности к проектированию, выработке креативных и инновационных идей [1; 12].

В. А. Ясвин и Ю. С. Мануйлов акцентируют внимание на важности образовательной среды для развития творческой личности, выделяют критерии оценки ее эффективности [11; 16]. Согласно мнению Ю. С. Мануйлова, «среда опосредует личность спектром возможностей, выбор которых будет влиять на качество раскрытия инновационного потенциала» [11]. Формирование инновационного потенциала возможно через организацию проектной деятельности, которая стала предметом исследования многих ученых, включая Е. С. Полат, В. Д. Симоненко, В. В. Пасечника и др. [14]. Г. А. Костецкая актуализирует факторы безопасности при организации образовательной среды [10]. В работах

этих исследователей проектная деятельность понимается как средство развития самостоятельности и творческой мобильности обучающихся в образовательной среде. При организации проектной деятельности обучающийся попадает в ситуацию выбора, самостоятельно определяет свою роль в проектной команде, инструменты достижения целей и задач [14], формируя инновационный потенциал региона и страны в целом.

Проблема инновационного потенциала освещена в трудах С. А. Ильиных [6], В. Н. Гришина, П. М. Гуреева [2], М. Н. Титовой, С. В. Ровбель, О. Ю. Тевлюковой, Н. Г. Сухоруковой [6].

П. М. Гуреев, В. Н. Гришин под инновационным потенциалом понимают «признак социально-экономической системы, характеризующий допустимость и максимально возможный результат целенаправленной деятельности по изменению структурно-функциональных свойств данной системы» [2]. Д. Л. Константиновский связывает инновационный потенциал со способностью системы к трансформации знаний, умений и навыков в более совершенные формы, обновлению устаревших технологий обучения [7; 8; 9]. И. Г. Дежина, Г. А. Ключарев делают акцент на тесной связи производства инноваций и реального сектора экономики [3]. С. А. Ильиных, Н. Г. Сухорукова, С. В. Ровбель, О. Ю. Тевлюкова считают, что развитие инновационного потенциала человека может привести к колоссальному личностному прорыву, преобразованию социально-экономической сферы государства и общества [6]. При этом авторы подчеркивают, что инновационный потенциал личности реализуется в непосредственной практической деятельности [6]. Общей теоретической линией перечисленных исследований является позиционирование инновационной образовательной среды, наполненной современными формами, методами и технологиями и позволяющей обучающимся

сформировать умения и навыки проектной деятельности.

Интересен зарубежный опыт изучения инновационного потенциала обучающихся современных исследователей: M. Annunziata, H. Bourgeois [17], H. Buchs, L. A. Helbling [18], Elaine J. Hom [19], D. A. Khaomin [20].

В Западной Европе проектные технологии являются главным мотивационным механизмом в образовательной студенческой среде. При этом одним из главных направлений проектного обучения является командное проектирование. Команды способны к большей адаптивности, гибкости и креативности. Проектное обучение расширяет свое присутствие в системе европейского образования, подчеркиваются положительные результаты его применения [5]. В странах Азии акцентируется внимание на преимуществах учебной свободы при создании проектов, минимальных затратах времени, хотя в целом приоритет отдается традиционному обучению [5].

На сегодняшний день проблема инновационного потенциала становится актуальным вектором развития общества и государства. Она находит своё отражение в приоритетных национальных проектах и программах долгосрочного развития. Например, Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2030 года отмечает, что результатом работы инновационного университета должны стать технологии либо рыночные продукты. Программа «Приоритет 2030» обозначает необходимость привлечения талантов, наращивание кадрового потенциала и раннее вовлечение обучающихся в научно-проектную деятельность.

Осознавая важность поставленной проблемы, сформулируем понятия инновационного потенциала и проектной лаборатории, являющиеся центральным звеном данной статьи.

Авторы статьи под инновационным потенциалом понимают способность обучаю-

щихся к саморазвитию, реализации инновационных идей, проектов и технологий, готовность к разработке инновационного проекта или программы инновационных преобразований.

В свою очередь, проектная лаборатория – это инновационное научно-исследовательское и материально-техническое пространство, объединяющее наставников, экспертов, специалистов и начинающих исследователей, позволяющее обеспечить развитие инновационного потенциала обучающихся, создание идей и проектов для решения проблем реального сектора экономики, общества и государства.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе среднего подхода. В. А. Ясвин под средовым подходом понимает «совокупность современных возможностей, позволяющих формировать творческий и научно-инновационный потенциал молодежи, производить социально значимый продукт и, как следствие, вызывать высокую степень социальной активности» [16]. В качестве анализируемых источников использовались труды Ю. С. Мануйлова [11], Е. С. Полат [14], В. В. Пасечника, В. Д. Симоненко, В. А. Ясвина [16] и др.

Методы исследования: анализ и синтез педагогической и психологической литературы, обобщение и систематизация, опыт практической деятельности.

Методы анализа и синтеза, обобщения и систематизации помогли провести отбор содержательной части организации проектной лаборатории, выбрать оптимальные средства воздействия и взаимодействия ее участников. Анализ и синтез при исследовании процессов функционирования проектной лаборатории настолько переплетаются, что не могут существовать друг без друга. В своем единении составляют основу системного подхода к изучению деятельности проектной лаборатории. В рамках создания проектной лаборатории использовались известные принципы системного

подхода: целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность.

Опыт практической деятельности имеет отношение к содержательным компонентам проектной лаборатории и участвует в формировании инновационного потенциала личности. Обучающиеся не просто усваивают полученную информацию, но и стремятся применять их в конкретных видах деятельности, формируя креативные идеи и творческий подход.

Результаты исследования. Обсуждение. Развитие инноваций зависит от существующего интеллектуального потенциала молодежи, становление которого обусловлено применением разнообразных форм взаимодействия в конкретной образовательной среде. ПензГТУ имеет подобную практику в форме проектной лаборатории. Этот проект был запущен в 2019 году и реализуется по настоящее время.

Проектная лаборатория в ПензГТУ – это интенсивный образовательный формат, который рассчитан на глубокое погружение участников в культуру проектной деятельности.

Целью проектной лаборатории является формирование благоприятной среды для поддержки инициатив, повышение социальной активности молодежи посредством участия студентов в проектной деятельности, формирование их компетенций, являющихся основой интеллектуального потенциала.

В задачи лаборатории входит:

- проведение информационной кампании проекта;
- реализация комплекса образовательных мероприятий по социальному проектированию для молодежи;
- создание условий для осуществления дистанционного консультирования и сопровождения проектных команд;
- продвижение разработанных социальных проектов.

Особенностью проектной лаборатории является разработка и демонстрация про-

тотипов технологий и устройств, взаимодействие разработчиков, экспертов, представителей бизнеса, инвесторов.

Нередко научные руководители молодых проектов сталкиваются с тем, что уровень проектов, которые предлагают обучающиеся, находится в зоне их бытового представления о мире или представлениях фантазийного поля. Проектная лаборатория позволяет участникам погрузиться в пространство мировых трендов и вызовов, поработать с передовыми технологиями, изучить методические и структурные основы разработки проекта, проявить творчество, абстрактное и креативное мышление. В дальнейшем этот подход позволит участнику осуществлять поиск идей для своего проекта, ориентируясь на современные векторы развития техники и технологий, видеть области для усовершенствования и пути их доработки.

В практике проектной лаборатории используется несколько форматов работы:

1. Проектные сессии – формат работы с обсуждением проекта в целом. В рамках этого формата детализируются следующие аспекты проекта: целевая аудитория, конкретные потенциальные потребители и их интересы, стейкхолдеры, инструменты внедрения решения. Для понимания стоящих перед исследователями задач необходима четкая структура проекта, его качественные и количественные показатели, результативность использования методов, средств, приемов достижения поставленных целей и задач.

2. Мастерские – формат работы, когда происходит проработка прототипа решения или элемента решения – работа с технологической составляющей проекта. Обычно имеющиеся у исследователей идеи не находят своего реального, продуктивного воплощения, в связи с разными причинами. Одной из таких причин может стать отсутствие необходимых компетенций разработчика. Решению этой проблемы поможет создание мастерской, соединяющей пред-

ставителей различных секторов и сфер.

3. Пленарные доклады – презентация участниками проекта с получением обратной связи от экспертов. Этот формат способствует презентации проектов и реализации следующего этапа – рефлексии. Умение презентовать проект обеспечит его продвижение на рынок, коммерциализацию.

4. Рефлексия – осмысление проектной работы участниками, понимание, как именно они двигались при достижении результатов, с какими сложностями сталкивались, как преодолевали их. Также рефлексия – очень хороший инструмент получения обратной связи от проектных команд. Она дает возможность оперативно управлять образовательным процессом и изменять сценарий работы. Участники анализируют способы и пути, которыми пользуются для достижения результата в рамках поставленных целей, а также среду, в которой результат был получен. В ходе рефлексии участник фиксирует границы собственного понимания, участия и вовлеченности в процесс, трудности, с которыми сталкивается в ходе работы, собственную позицию внутри деятельности, а также может выстроить стратегию действий на следующий такт работы для достижения максимальных результатов. Такой опыт в дальнейшем позволяет участнику самостоятельно разбираться с трудностями, которые у него возникают, фиксировать содержательные дефициты и формировать возможные пути решения возникающих проблем.

Ключевая особенность проектной лаборатории – проект как основной предмет работы участников. В ходе лаборатории участники проходят основные этапы жизненного цикла проекта. Хороший проект основан на анализе ситуации и зафиксированной проблеме, представлен в виде общей организационной схемы реализации и прототипа или элемента решения, собранного участниками.

Предметом осмысления участников проектной лаборатории ПензГТУ становится

жизненный цикл проекта. Наставники, работающие в лаборатории, вместе с участниками максимально полноценно проходят через все этапы создания проекта: анализ ситуации, постановку проблемы, разработку проектного решения, создание прототипа и формирование плана дальнейшего развития проекта. Такой подход формирует определенную культуру проектирования, которая впоследствии может стать основой для работы с собственными замыслами и идеями. В ходе лаборатории у участников расширяется представление о том, как устроен мир в целом и его отдельные отрасли в частности, какие в них существуют социально-экономические связи и как они работают.

Создание прототипа является достаточно важным элементом пространства лаборатории. Он помогает участникам связать проектную рамку с предметной реальностью «здесь и сейчас». Работа в лаборатории не только позволяет участникам получить новые навыки и умения, но и дает возможность воплотить в реальность свой проект на уровне прототипа или элемента системы. Задача экспертов в лаборатории – представить участникам свою отрасль, проверить адекватность идей обучающихся. Возможность коммуникации с реальными представителями среды, которая является площадкой проектирования для участников, не только дает возможность более детально изучить ситуацию и верифицировать проектное решение, но и формирует определенную культуру работы с экспертным сообществом, которая будет необходима уже в рамках самостоятельного проектирования. Среда, в которой происходит работа участников, абсолютно реальна и сталкивает команду с реальными трудностями, формирует опыт их осознания и преодоления.

Эксперты в проектной лаборатории помогают представить участникам свою отрасль и проверить адекватность их идей. Возможность коммуникации с реальными представителями среды, которая является

площадкой проектирования для участников, не только дает возможность более детально изучить ситуацию и верифицировать проектное решение, но и формирует определенную культуру работы с экспертным сообществом, которая будет необходима уже в рамках самостоятельного проектирования за пределами школы.

Ежегодно форматы проектной лаборатории обновляются с учетом запросов целевой аудитории. Например, в 2021 г. программа была представлена перечнем мероприятий: обучающие семинары «Инклюзивные коммуникации», «Основы социального проектирования», «Тенденции развития реабилитационных технологий», «Ораторское мастерство». Для удобства взаимодействия с наставниками и консультантами проектов были разработаны сайт и мобильное приложение. Результаты работы над проектами участники ежегодно представляют на региональном конкурсе проектов и всероссийском хакатоне.

Привлечение потенциальных участников проектной лаборатории реализуется посредством информационного сообщения на официальном сайте ПензГТУ, социальных сетей и новостных региональных порталов. Актуальность и значимость внедрения проектной лаборатории, повышение мотивации к проектной деятельности обучающихся подтверждается заинтересованностью потенциальных участников. Так, в 2019 г. к деятельности лаборатории было привлечено 48 человек, тогда как в 2021 г. – 142.

Активное участие в проектной лаборатории становится непрерывным источником

повышения научной мобильности обучающихся, качества подготовленных проектов, публикационной активности в студенческой среде.

Заключение. Значимость и актуальность деятельности проектной лаборатории подтверждается качественными и количественными показателями.

В 2019, 2020, 2021 г. в рамках проектной лаборатории было подготовлено 42 инновационных проекта. Для вовлечения обучающихся в проектную деятельность активно используются информационные ресурсы, такие как, официальные группы студенческого научно-проектного кампуса ПензГТУ и вуза в целом.

Участники проектной лаборатории прошли обучение в рамках интенсивного курса и хакатона. В 2021 г. были организованы более 10 мероприятий различного формата (пленарные сессии, лекции-презентации, практикумы, мастерские, психологические тренинги и др.). К проведению мероприятий были привлечены эксперты-специалисты, психологи и тренеры по эффективным коммуникациям. Для непрерывной работы проектной лаборатории организовано дистанционное сопровождение социальных проектов, посредством разработанных сайта и мобильного приложения. Таким образом, практика проведения проектных лабораторий может стать устойчивым механизмом становления инновационного потенциала в студенческой среде, характеризующегося способностью успешно выполнять действия, направленные на разработку, проектирование и внедрение новых идей.

Список источников

1. *Афиногенов О. С.* Педагогическое проектирование и его особенности [Электронный ресурс] // Педагогика: история, перспективы. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-i-ego-osobennosti> (дата обращения: 01.04.2022).

2. *Гуреев П. М., Гришин В. Н.* Инноваци-

онный потенциал: проблемы определения и оценки [Электронный ресурс] // Инновации. – 2017. – № 4 (222). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-problemy-opredeleniya-i-otsenki> (дата обращения: 30.03.2022).

3. *Дежина И. Г., Ключарев Г. А.* Российское

образование для инновационной экономики: «болевые точки» // Социологические исследования. – 2018. – № 9. – С. 40–48.

4. *Дианова Ю. А., Назаренко А. В.* Школа инноваторов как инструмент раскрытия научно-исследовательского потенциала обучающихся // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 28–36.

5. *Загороднюк Т. И.* Зарубежный опыт организации командной проектной деятельности в рамках образовательного процесса [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-organizatsii-komandnoy-proektnoy-deyatelnosti-v-ramkah-obrazovatel'nogo-protssesa> (дата обращения: 30.03.2022).

6. *Ильиных С. А., Сухорукова Н. Г., Ровбель С. В., Тевлюкова О. Ю.* Формирование инновационного потенциала студенчества в контексте качества жизни [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. – 2019. – № 4 (134). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-innovatsionnogo-potentsiala-studenchestva-v-kontekste-kachestva-zhizni> (дата обращения: 30.03.2022).

7. *Константиновский Д. Л.* Интеллектуальный потенциал и инновационное развитие [Электронный ресурс] // Социологическая наука и социальная практика. – 2018. – № 3 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnyu-potentsial-i-innovatsionnoe-razvitie> (дата обращения: 31.03.2022).

8. *Константиновский Д. Л., Попова Е. С.* Интеллектуальный потенциал, инновации и образование [Электронный ресурс] // Социологическая наука и социальная практика. – 2016. – № 4 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnyu-potentsial-innovatsii-i-obrazovanie> (дата обращения: 31.03.2022).

9. *Константиновский Д. Л.* Российская молодежь в формировании и использовании интеллектуального потенциала // Социологическая наука и социальная практика. – 2017. – № 4. – С. 46–64.

10. *Костецкая Г. А.* Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 18.1 (77.1). – С. 49–51. – URL: <https://moluch.ru/archive/77/13245/> (дата обращения: 01.04.2022).

11. *Мануйлов Ю. С.* Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnyy-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vozpitanii> (дата обращения: 30.03.2022).

12. *Нетесова Н. И.* Развитие проектного метода в системе образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 19 (78). – С. 587–590. – URL: <https://moluch.ru/archive/78/13621/> (дата обращения: 14.04.2022).

13. *Ниязов Э. Ш.* Этапы развития образовательной инновации [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. – 2021. – № 1 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razvitiya-obrazovatelnoy-innovatsii> (дата обращения: 31.03.2022).

14. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

15. *Фиофанова О. А.* Социально-проектная деятельность в университетской среде как фактор развития инновационного потенциала молодежи [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 1-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-proektnaya-deyatelnost-v-universitetskoy-srede-kak-faktor-razvitiya-innovatsionnogo-potentsiala-molodezhi> (дата обращения: 31.03.2022).

16. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

17. *Annunziata M., Bourgeois H.* The Future of Work: How G20 Countries Can Leverage Digital-Industrial Innovations Into Stronger High-Quality Jobs Growth [Электронный ресурс] // Economics. – 2018. – № 12 (42). – P. 1–23. – DOI: <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-42>.

18. *Buchs H., Helbling L. A.* Job opportunities and school-to-work transitions in occupational labour markets. Are occupational change and unskilled employment after vocational education interrelated? // Empirical Research in Vocational Education and Training. – 2016. – Vol. 8,

Issue 1. – P. 8–17.

19. Elaine J. Hom. What is STEM Education [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-educat>. (дата обращения: 17.02.2022).

20. Khaomin D. A., Dianova Y. A., Kuznetso-

va M. A., Bogdanova I. O. Human Capital and Economic Development // International Applied Research Conference on Operations and Project Management: Strategies and Trends and International Research Conference on Management in Financial Economy. – T. 380 LNNS. – P. 219–224.

References

1. Afinogenov, O. S., 2019. Pedagogical design and its features [online]. Pedagogy: history, prospects, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-i-ego-osobennosti> (accessed: 04.14.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

2. Gureev, P. M., Grishin, V. N., 2017. Innovative potential: problems of definition and evaluation. Innovations, no. 4 (222). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-problemy-opredeleniya-i-otsenki> (In Russ., abstract in Eng.)

3. Dezhina, I. G., Klyucharev, G. A., 2018. Russian education for innovative economy: “pain points”. Sociological research, no. 9, pp. 40–48. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Dianova, Yu. A., Nazarenko, A. V., 2021. School of innovators as a tool for revealing the research potential of students. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 28–36. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Zagorodnyuk, T. I., 2020. Foreign experience of organizing team project activities within the educational process. Modern pedagogical education, no 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-organizatsii-komandnoy-proektnoy-deyatelnosti-v-ramkah-obrazovatel'nogo-protssesa> (accessed: 30.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

6. Ilinykh, S. A., Sukhorukova, N. G., Rovbel, S. V., Tevlyukova, O. Y., 2019. Formation of innovative potential of students in the context of quality of life. Theory and practice of social development, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-innovatsionnogo-potentsiala-studenchestva-v-kontekste-kachestva-zhizni> (accessed: 30.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

7. Konstantinovskiy, D. L., 2018. Intellectual potential and innovative development. Sociological science and social practice, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnyy-potentsial-i-innovatsionnoe-razvitiye> (accessed: 31.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

8. Konstantinovskiy, D. L., Popova, E. S., 2016.

Intellectual potential, innovation and education. Sociological science and social practice, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnyy-potentsial-innovatsii-i-obrazovanie> (accessed: 31.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

9. Konstantinovskiy, D. L., 2017. Russian youth in the formation and use of intellectual potential. Sociological science and social practice, no 4, pp. 46–64. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Kostetskaya, G. A., 2014. Environmental approach in education: a safe educational environment of a modern school. Young scientist, no. 18.1 (77.1), pp. 49–51. Available at: <https://moluch.ru/archive/77/13245/> (accessed: 01.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

11. Manuilov, Yu. S., 2008. Conceptual foundations of the environmental approach in education. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vozpitanii> (accessed: 30.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

12. Netesova, N. I., 2014. Development of the project method in the education system [online]. Young scientist, no. 19 (78), pp. 587–590. Available at: <https://moluch.ru/archive/78/13621> (accessed: 04.14.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Niyazov, E. S., 2021. Stages of development of educational innovation. Problems of pedagogy, no. 1 (52). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-razvitiya-obrazovatel'noy-innovatsii> (accessed: 31.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

14. Polat, E. S., Bukharkina, M. Y., 2008. Modern pedagogical and information technologies in the education system. Moscow, 368 pp. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Feofanova, O. A., 2012. Socio-project activity in the university environment as a factor in the development of innovative potential of youth. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, № 1-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-proektnaya-deyatelnost-v-universi>

tetskoy-srede-kak-faktor-razvitiya-innovatsionno-go-potentsiala-molodezhi (accessed: 31.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

16. Yasvin, V. A., 2001. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Meaning Publ., 365 p. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Annunziata, M., Bourgeois, H., 2018. The Future of Work: How G20 Countries Can Leverage Digital-Industrial Innovations Into Stronger High-Quality Jobs Growth. *Economics*, no 12 (42), pp. 1–23 [online]. DOI: <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-42>. (In Eng.)

18. Buchs, H., Helbling, L. A., 2016. Job opportunities and school-to-work transitions in occupational labour markets. Are occupational change and

unskilled employment after vocational education interrelated? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, vol. 8, iss. 1, pp. 8–17. (In Eng.)

19. Elaine, J. Hom. What is STEM Education [online]. Available at: <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-educat> (accessed: 17.02.2022). (In Eng.)

20. Khaomin, D. A., Dianova, Y. A., Kuznetsova, M.A., Bogdanova, I. O., 2022. Human Capital and Economic Development [online]. *International Applied Research Conference on Operations and Project Management: Strategies and Trends and International Research Conference on Management in Financial Economy*, vol. 380 LNNS, pp. 219–224. (In Eng.)

Информация об авторах

А. В. Назаренко, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Пензенский государственный технологический университет, anynazar@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8390-7692>, Пенза, Россия

Ю. А. Дианова, аспирант кафедры педагогики и психологии, Пензенский государственный технологический университет, dianova@penzgtu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9763-6480>, Пенза, Россия

Information about the authors

Anna V. Nazarenko, senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Penza State Technological University, anynazar@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8390-7692>, Penza, Russia

Yuliya A. Dianova, graduate student, Department of Pedagogy and Psychology, Penza State Technological University, dianova@penzgtu.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9763-6480>, Penza, Russia

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята редакцией 19.04.2022

Submitted 11.03.2022

Accepted by the editors 19.04.2022

Научная статья
УДК 372.893
DOI: 10.15293/1813-4718.2203.03

Особенности организации творческой деятельности на уроках истории в школе в 6–7 классах

Буяров Дмитрий Владимирович¹, Крестинина Яна Сергеевна²

¹Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия

²Чигиринская средняя общеобразовательная школа, Благовещенск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы организации творческой деятельности на уроках истории в средней общеобразовательной школе. В настоящее время актуальность этой методики значительно возросла, что связано с изменениями стандартов в области образования. Творческая деятельность в школе способствует развитию личностных свойств у школьников в единстве с профессиональными навыками творческой и изобретательской деятельности. Системная работа учителя истории по развитию творческих способностей учащихся средних классов ориентирует их на проявление интереса к самостоятельной интеллектуальной деятельности, потребность в собственных исследованиях исторических процессов и явлений, стремление к овладению интеллектуальными навыками и умениями, потребность в активной творческой деятельности.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать особенности организации творческой деятельности на уроках истории в школе в 6–7 классах. При этом выбор возраста обусловлен тем, что, с одной стороны, у учащихся уже есть первичная база необходимых навыков и умений, а с другой – они еще отличаются искренним интересом и готовностью реализовывать свой нераскрытый творческий потенциал.

Методология. Исследование проводилось на основе изучения современной образовательной среды. В ходе практической деятельности и теоретического обобщения осуществлялось обращение к технологии творческого развивающего обучения, к методу художественного исполнительства, который позволяет организовать совместную деятельность учителя и учащихся на основе овладения художественными средствами выражения своего эстетического понимания и отношения исторической действительности. При этом творчество рассматривается в неразрывной связи с учебно-исследовательской деятельностью.

В заключении делается вывод о том, что реализация урока с применением творческой деятельности осуществляется за счет использования разных форм творческой деятельности, в том числе таких, как проблемное обучение, проектная деятельность, проведение нетрадиционных уроков.

Ключевые слова: творческая деятельность, творчество, уроки истории, младший подростковый возраст, алгоритм.

Для цитирования: Буяров Д. В., Крестинина Я. С. Особенности организации творческой деятельности на уроках истории в школе в 6–7 классах // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.03>

Features of the Organization of Creative Activity in History Lessons at School in Grades 6–7

Dmitry V. Buyarov¹, Yana S. Krestinina²

¹ Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia

² Chigirinskaya Secondary School, Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of the organization of creative activity in history lessons in secondary school. Currently, the relevance of this methodology has increased significantly, which is associated with changes in standards in the field of education. Creative activity at school contributes to the development of personal qualities of schoolchildren in unity with professional skills of creative and inventive activity. The systematic work of a history teacher to develop the creative abilities of middle school students orients them to show interest in independent intellectual activity, the need for their own research of historical processes and phenomena, the desire to master intellectual skills and abilities, the need for active creative activity.

The purpose of the article is to identify and characterize the features of the organization of creative activity in history lessons at school in grades 6-7. At the same time, the choice of age is due to the fact that, on the one hand, students already have a primary base of necessary skills and abilities, and on the other hand, they are still distinguished by sincere interest and willingness to realize their undiscovered creative potential.

Methodology. The study was conducted on the basis of studying the modern educational environment. In the course of practical activity and theoretical generalization, an appeal was made to the technology of creative developing learning, to the method of artistic performance, which allows organizing joint activities of teachers and students on the basis of mastering artistic means of expressing their aesthetic understanding and attitude to historical reality. At the same time, creativity is considered in inseparable connection with educational and research activities.

In conclusion, it is concluded that the implementation of the lesson with the use of creative activity is carried out through the use of various forms of creative activity, including such as problem-based learning, project activities, conducting non-traditional lessons.

Keywords: creative activity, creativity, history lessons, younger adolescence, algorithm.

For citation: Buyarov, D. V., Krestinina, Y. S., 2022. Features of the Organization of Creative Activity in History Lessons at School in Grades 6–7. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.03>

Введение. В наше время существует потребность в людях творческих и нестандартно мыслящих. Сегодня, когда перестраивается мышление, как никогда осознается необходимость повысить внимание к процессу формирования личности, дать ей возможность свободного творческого развития. Развитие творческих умений будет способствовать разностороннему развитию личности и преобразованию ею окружающего мира.

Именно творческие и креативные люди

обладают более высоким уровнем адаптации к новым условиям жизни, что в большей мере соответствует постоянно изменяющемуся и обновляющемуся миру. Именно этим оправдано внимание педагогической науки к проблеме развития творческих способностей. Развитие творческих способностей и применение творческой деятельности указывается во многих официальных документах, программах, обеспечивающих образовательный процесс. Это такие документы, как: Федеральный государ-

ственный образовательный стандарт, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и др.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать особенности организации творческой деятельности на уроках истории в школе и разработать алгоритм применения творческой деятельности на уроках истории в 6–7 классах для учителей истории.

Обзор научной литературы по проблеме. Творческая деятельность на уроках истории рассматривается рядом отечественных педагогов и психологов. В своих работах В. С. Мухина и Л. С. Выготский описывают благоприятное влияние творческих заданий на формирование личности учащегося. В. М. Бехтерев в своей работе рассматривает творческую деятельность с психологической точки зрения [2, с. 7].

М. В. Гамезо анализирует способы, методы и факторы, влияющие на мотивацию к учебной деятельности. Также он рассматривает причины исчезновения или отсутствия мотивации ученика к учебной деятельности, объясняет это различными психологическими факторами развития подростка [3, с. 5].

Н. Н. Палагина в своей работе большое внимание уделяет развитию воображения и воспроизведения у подростков. Это также важно для изучения творческой деятельности учеников 6–7 классов [9, с. 4]. А. Д. Деминцев описывает организацию творческой деятельности, условия которой должны быть соблюдены при ее реализации.

Значительная часть работы методистов В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой посвящена вопросам формирования умений познавательной деятельности учащихся с использованием современных развивающих технологий.

Е. Е. Вяземский и О. Ю. Стрелова описывают концептуально-методические подходы к преподаванию истории, методические модели, эффективные в условиях

вариативного образования, современные формы активного развивающего обучения, также уделяет внимание творческой деятельности и развитию воображения на уроках истории.

В работе П. И. Пидкасистого «Самостоятельная деятельность учащихся» творческая деятельность рассматривается как процесс создания чего-то нового на основе старого, тем самым он указывает, что существуют различные пути решения проблемы за счет творчества [10, с. 11].

А. С. Белкин в своем учебном пособии «Основы возрастной педагогики» дает определение системы творческой деятельности школьника, рассматривает вопросы ее построения и определяет компоненты системы.

Методология и методы исследования. Для реализации и изучения основных задач, заявленных в данной работе, использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ научной, учебной, методической литературы и интернет-ресурсов по теме; эмпирические – наблюдение за деятельностью учащихся, анкетирование, тестирование, беседа, опрос, методы поэлементного и пооперационного анализа знаний и умений, методы статистической обработки и анализа результатов работы. Исследование проводилось на основе изучения современной образовательной среды. При этом акцент делался на возможности реализации следующих условий: раскрытие творческой личности учителя истории и обращении к личному интересу и заинтересованности учащегося в конечном продукте своего творчества. Важно помнить, что именно мотивированность ученика и умение грамотно применить накопленные им ранее знания и навыки являются ключевыми моментами в осуществлении творческой деятельности среди учащихся.

Результаты исследования, обсуждение. Подготовить учеников к творческой работе способен только творческий педа-

гог, который будет заинтересован в развитии творческих способностей. Творчество учителя начинается там, где он не доволен своими результатами и ищет пути повышения эффективности своего педагогического дела.

Для того чтобы такой урок состоялся, необходимы различные условия. А. Д. Деминцев в своей работе «Организация методической работы в школе на основе развития творческой деятельности учителя» выделяет следующие условия реализации творческой деятельности:

- 1) творческая личность учителя;
- 2) материал урока, в котором содержатся разнообразные творческие задания;
- 3) методы и приёмы обучения [5, с. 14].

Применение и развитие различных видов творчества в процессе обучения истории углубляет знания учащихся, вызывает интерес к процессу учения. Для систематизации творческих уроков, заданий необходимо учителю заранее составлять планирование уроков и заданий творческого характера по темам. Процесс развития творческих способностей на уроках истории должен быть непрерывным, проводиться не от случая к случаю, а систематически.

Однако применение одного и того же метода на уроках истории постоянно мало эффективно. Поэтому одной из задач учителя истории является как можно интереснее, разнообразнее, содержательнее сделать свои уроки. Активные и интерактивные методы обучения, построенные на выполнении творческих заданий, живой диалог с учителем, взаимодействие учеников и педагога при решении поставленной задачи имеют большое значение [7, с. 110].

Как уже известно, существует достаточно много разнообразных заданий и форм творческой деятельности, рассмотрим некоторые из них.

1. Театрализованные постановки. Театрализованные постановки чаще всего охватывают более объёмные темы, требуют долгой подготовки, помощи учителя, но

пользуются интересом у детей 6–7 класса. Всем известно, что хорошо и быстро запоминается то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик.

2. Написание эссе. Эссе – это небольшое сочинение, которое отражает личное отношение к теме. Тематика эссе достаточно разнообразна. Его написание способствует активности творческого мышления, исследованию определённых тем по истории.

3. Рисунки на определённую историческую тематику. Рисование напрямую относится к творчеству. Благодаря рисованию учащиеся могут с помощью воображения отразить исторические события той или иной эпохи.

4. Аппликации или поделки. Хорошо развивают воображение, плюсом их использования является наглядность, благодаря которой ученики лучше запоминают. Они имеют яркий цвет, красочность, помогают оживить сухой графический материал, раскрыть те или другие понятия, подвести к обобщениям и выводам.

5. Преобразование текста в схемы. Виктор Фёдорович Шаталов разработал систему обучения с использованием опорных сигналов – взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и формул с кратким выводом. В современной школе мало предоставляется возможность использования этой системы в целом. Но при этом можно использовать идею самих опорных схем.

6. Проектная деятельность. Достаточно популярной формой обучения истории сейчас является проектный метод. Это вызвано тем, что проект – это открытая и динамичная форма организации учебной деятельности учеников и учителя, которая предполагает выбор темы и его творческое решение [5, с. 14]. Плюсом этого метода является то, что ученик самостоятельно определяет тему, содержание деятельности, лучше усваивает отобранную информацию по заданной теме. Эта деятельность требует больших совместных усилий уче-

ников и учителей [7, с. 112].

Существуют множество других форм и методов организации творческой детальности. Обратимся к конкретным классификациям творческих заданий.

Советский и российский педагог Исаак Яковлевич Лернер предлагает следующие типы творческих заданий: конструирование, проектирование, планирование, проведение эксперимента, решение поисковых задач [8, с. 115–117].

Интересную классификацию творческих заданий предлагает Андрей Викторович Хуторской: когнитивные, креативные, организационно-деятельностные задания [6, с. 152].

На основании своей классификации А. В. Хуторской выделяет следующие типы творческих работ учащихся: исследование (эксперимент, исторический анализ), сочинение (стихи, сказки, трактаты), художественное произведение (выставка, композиция), техническое произведение (макет, схема), зрелищное произведение (спектакль, сценка), педагогическое произведение (викторина, игра), методологическое произведение (тест, рефлексивный дневник, план занятий по теме) [11, с. 221].

Помимо различных форм творческой деятельности, для ее более эффективно применения следует совмещать свою работу с технологиями развивающего творческого обучения. Например, использовать технологии и разнообразные разработки И. П. Волкова, Г. С. Альтшуллера и И. П. Иванова. Этими методистами разработана и осуществлена технология творческого развивающего обучения, в соответствии с которой последовательно формируются творческие способности личности на основе свободного выбора ребенком внеурочной деятельности.

Стоит отметить, что творческие задания требуют обязательного самостоятельного выполнения учениками, учителю не нужно подробно объяснять решение. Необходимо с самого начала изучения истории давать

учащимся для выполнения как можно больше таких заданий, это поможет добиться наибольшего эффекта в развитии мышления и воображения [4, с. 11].

Как понять, интересны ли ученикам творческие формы работы или какие конкретно формы лучше применять? Для этого можно использовать анкетирование учеников. Рассмотрим результаты нашего опроса. В течение января – февраля 2021 г. было проведено анкетирование учащихся 7-х классов с целью изучения отношения учеников к творческим формам работы на уроках истории.

Из анализа ответов учащихся седьмых классов МАОУ Чигиринская СОШ было выявлено: все учащиеся (100 %) работали на уроках истории с творческими формами заданий. Следующий вопрос показал, что учителя истории редко применяют творческие формы работы (88 %), лишь 12 % ответили, что эти формы работы применяются часто.

Следующий вопрос анкеты позволяет получить информацию об интересе учеников к творческим заданиям, большинство учеников – 78 учеников (97 %) проявили интерес, лишь одному ученику не интересны творческие задания.

Ответы учеников на шестой вопрос помогли определить, что ученики хотели бы чаще участвовать в уроках с перечисленными выше формами (97 %).

Также анкетирование было проведено среди учителей истории г. Благовещенска. Всего в исследовании приняло участие 28 учителей. Все опрошенные учителя применяют творческие формы работы, применяют их часто – 50 %, редко – 25 %, иногда – 25 %. При ответе на вопрос «Какие формы творческой деятельности Вы используете на уроках?» – результаты оказались практически равными. Анализ третьего вопроса показал, что все учителя (100 %) считают эффективными творческие формы работы.

Исходя из анализа двух анкет, можно сделать вывод, что большинство учителей

применяют творческие формы работы, отмечают их эффективность, у учеников есть интерес к этим формам творческой деятельности.

Как же учителю правильно подготовить такой урок? Что будет необходимо использовать для его реализации? Подготовка урока с использованием творческой деятельности начинается еще с этапа планирования уроков. Учителю необходимо определить, какие уроки требуют применения творческой деятельности, где это будет уместно.

Для того чтобы урок с применением творческой деятельности состоялся, необходимо учесть все условия и тщательно подготовиться к уроку. В первую очередь необходимо изучить возрастные особенности класса, их способности и предрасположенность к определенным видам деятельности и определить наиболее эффективные формы творческой деятельности.

Разработка урока начинается с конкретного и точного определения цели, которая в свою очередь должна соответствовать избранному типу урока, а также запланированным результатам обучения. Далее необходимо обозначить задачи, которые будут реализовываться в течение урока. Следующим этапом подготовки является разработка содержания урока, выбор формы творческой деятельности, продумываются все этапы, задания, приемы. Все это отражается в методическом варианте урока – в плане-конспекте учителя [1, с. 165–166].

На следующем этапе необходимо заняться поиском, отбором и адаптированием средств обучения к уроку с применением творческой деятельности. Для реализации всех представленных форм творческой деятельности необходимы и наглядные средства обучения в виде схем, таблиц, иллюстраций и видеоматериалы. Такие средства обучения учитель должен отбирать самостоятельно и предлагать своим ученикам разнообразные их виды, например, такими ресурсами могут послужить и зарубежные источники [12; 13; 14].

Еще одни средства обучения, которые помогут в реализации данного урока – это мультимедийные средства обучения, различные электронные образовательные ресурсы, компьютерные программы. Часто творческая деятельность предполагает наличие дополнительных раздаточных материалов. Учителю необходимо заранее разработать его.

После всех перечисленных этапов подготовки учитель приступает непосредственно к проведению урока. Заранее он проверяет все необходимое для урока, ставит точные цели и задачи, проблемный вопрос. Учитель должен четко и внятно объяснить правила выполнения творческих заданий. Для более точного понимания задания учитель может представить ученикам памятку по выполнению, а также личный пример уже готовых вариантов.

Следующим этапом проведения урока является само выполнение творческих заданий учениками. Время выполнения таких заданий зависит от выбранной формы проведения урока. На этом этапе учитель выступает в роли наставника, помощника. С течением времени роль учителя заметно снижается, учащимся все меньше необходима его помощь.

Следующий этап урока – анализ и закрепление результатов работы. Он может пройти в формате беседы, дискуссии, викторины и пр. Каждый ученик оценивается как учителем, так и учениками, отметка за проделанную работу выставляется на основе мнения обеих сторон учебного процесса.

Важным этапом урока является рефлексия. Учителя, которые только начинают свой профессиональный путь, часто не придают значения этому важному этапу урока. Рефлексия помогает учителю контролировать класс, уже в ходе урока видеть, что было понято, а что осталось на доработку. В структуре урока, соответствующего требованиям ФГОС, рефлексия является обязательным этапом урока.

Таким образом, соблюдая данную струк-

туру подготовки и проведения урока, учителю удастся как можно лучше организовать свою работу, учесть все проблемные моменты в организации урока, выбрать правильные средства обучения и формы работы.

Заключение. Исходя из всего сказанного, можно разработать алгоритм применения творческой деятельности на уроках истории, который включает в себя все особенности организации подобного урока:

1. Определение темы, требующей применения творческой деятельности.

2. Изучение психолого-педагогических особенностей класса (возраста).

3. Изучение различных средств и форм организации творческой деятельности (проведение анкетирования для выявления интереса к определенным формам).

4. Подбор определенных видов творческой деятельности под конкретный урок и конкретных учеников.

5. Ознакомление учащихся с видами творческой деятельности и особенностями их организации.

6. Создание комфортных условий для

работы учеников.

7. Проведение урока с применением творческой деятельности.

8. Рефлексия и анализ учителя.

Каждый учитель видит свою творческую деятельность по-разному, но составленный выше алгоритм может помочь учителю не упустить очень важные моменты при подготовке к такому уроку и сделать его правильно и грамотно. Эта разработка составлена после неоднократного практического применения творческих уроков, а также после изучения литературы по нашей тематике.

Таким образом, организация творческой деятельности – это не простой процесс, требующий тщательного изучения литературы, условий, в которых учитель хочет осуществлять творческую деятельность, особенностей таких уроков. Также учителям, собирающимся применять творческую деятельность на уроках, необходимо ознакомиться самим и ознакомить учеников с различными формами творческой деятельности.

Список источников

1. *Барабанов В. В., Лазукова Н. Н., Ванина Э. В.* Методика обучения истории: учебник для студ. учреждений высшего образования. – М.: Академия, 2014. – 432 с.

2. *Бехтерев В. М.* Общие основы рефлексологии человека. – М.: Гос. изд-во – XXIV, 1928. – 544 с.

3. *Гамезо М. В., Петров Е. А., Орлова Л. М.* Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

4. *Горохова О. А.* Исползование творческих заданий на уроках практикующего учителя истории // Преподавание истории в школе. – 2015. – № 3. – С. 4–19.

5. *Деминцев А. Д.* Организация методической работы в школе на основе развития творческой деятельности учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1974. – 28 с.

6. *Залесова Н. В., Баишыкова А. В.* Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся // Вестник Ша-

дринского государственного педагогического института. – 2014. – № 2. – С. 150–159.

7. *Кузушкин В. С.* Современные педагогические технологии. – Ростов н/Дону: Феникс, 2003. – 388 с.

8. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 251 с.

9. *Палагина Н. Н.* Психология развития и возрастная психология. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.

10. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся. – М.: Педагогика, 1972. – 183 с.

11. *Хуторской А. В.* Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

12. History Activities / Steve Spangler Science [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.pinterest.ru/stevespangler/history-activities/> (дата обращения: 05.03.2022).

13. Lessons for Grades 6 through 8 / Art and

History [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nga.gov/learn/teachers/lessons-activities/6-8-lessons-activities.html> (дата обращения: 05.03.2022).

14. 10 Ways To Make History Class Engaging

For Students / History Lessons Science and Social Studies. – 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.2peasandadog.com/2017/08/10-ways-to-make-history-class-engaging-for-students.html> (дата обращения: 07.03.2022).

References

1. Barabanov, V. V., Lazukova, N. N., Vanina, E. V., 2014. Methods of teaching history: textbook for students. institutions of higher education. Moscow, 432 p. (In Russ.).

2. Bekhterev, V. M., 1928. General principles of human reflexology. Moscow: State Publishing house – XXIV, 544 p. (In Russ.)

3. Gamezo, M. V., Petrov, E. A., Orlova, L. M., 2003. Age and pedagogical psychology: studies manual for students. Moscow, 512 p. (In Russ.)

4. Gorokhova, O. A., 2015. The use of creative tasks in the lessons of a practicing history teacher. Teaching history at school, no. 3, pp. 4–19. (In Russ.)

5. Demintsev, A. D., 1974. Organization of methodical work at school based on the development of creative activity of the teacher. Moscow, 28 p. (In Russ.)

6. Zalesova, N. V., Bashlykova, A. V., 2014. Creative tasks as a means of developing students' cognitive interest. Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical Institute, no. 2, pp. 150–159. (In Russ.)

7. Kukushkin, V. S., 2003. Modern pedagogical technologies. Rostov on Don: Phoenix Publ., 388 p. (In Russ.)

8. Lerner, I. Ya., 1981. Didactic foundations of teaching methods. Moscow, 251 p.

9. Palagina, N. N., 2005. Developmental psychology and age psychology. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 288 p. (In Russ.)

10. Pidkasty, P. I., 1972. Independent activity of students. Moscow, 183 p. (In Russ.)

11. Khutorskoy, A. V., 2000. The development of the giftedness of schoolchildren. Methods of productive training: a teacher's manual. Moscow, 320 p. (In Russ.)

12. History Activities / Steve Spangler Science [online]. Available at: <https://www.pinterest.ru/stevespangler/history-activities/> (accessed 05.03.2022) (In Eng.)

13. Lessons for Grades 6 through 8 /Art and History [online]. Available at: <https://www.nga.gov/learn/teachers/lessons-activities/6-8-lessons-activities.html> (accessed 05.03.2022) (In Eng.)

14. 10 Ways To Make History Class Engaging For Students / History Lessons Science and Social Studies. 2017 [online]. Available at: <https://www.2peasandadog.com/2017/08/10-ways-to-make-history-class-engaging-for-students.html> (accessed 07.03.2022) (In Eng.)

Информация об авторах

Д. В. Буяров, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой всеобщей истории, философии и культурологии, Благовещенский государственный педагогический университет, buyarovd@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8337-6817>, Благовещенск, Россия

Я. С. Крестинина, учитель истории и обществознания, МАОУ Чигиринская СОШ ms.yasksmyl@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9552-9385>, Благовещенск, Россия

Information about the authors

Dmitry V. Buyarov, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof., Head of the Department of General History, Philosophy and Culturology, Blagoveshchensk State Pedagogical University, buyarov_d@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8337-6817>, Blagoveshchensk, Russia

Yana S. Krestinina, Teacher of history and social studies MAOU Chigirinskaya SOSH ms.yasksmyl@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9552-9385>, Blagoveshchensk, Russia

Поступила в редакцию 12.03.2022

Принята редакцией 15.05.2022

Submitted 12.03.2022

Accepted by the editors 15.05.2022

Научная статья

УДК 376+56

DOI: 10.15293/1813-4718.2203.04

Педагогическое изучение проявлений жизнестойкости у подростков группы риска

Файзуллина Ксения Александровна¹

¹ Федеральний координационный центр по обеспечению психологической службы системы образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия

Аннотация. В настоящей работе представлены результаты педагогического изучения проявлений жизнестойкости у подростков группы риска, а также описана процедура диагностики компонентов изучаемого феномена: адекватная оценка ситуации риска, нравственная устойчивость, сопротивляемость отрицательному воздействию факторов социального риска с помощью ситуационного анализа.

Цель статьи – изучить проявления жизнестойкости у подростков группы риска, а также выявить корреляционную взаимосвязь полученных результатов с результатами внешних валидных методик.

Методология и методы исследования. В основу исследования положена авторская методика изучения проявлений жизнестойкости у подростков на когнитивном (адекватная оценка ситуации риска), эмоциональном (нравственная устойчивость), деятельностном (сопротивляемость отрицательному влиянию факторов социального риска) уровнях. Для выявления корреляционной зависимости результатов методики изучения проявлений жизнестойкости у подростков с помощью данных внешних валидных методик в исследовании применены такие известные диагностические инструменты, как «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Изучение проявлений духовно-нравственных черт характера детей» (Н. Ф. Яковлева), опросник социально-психологической адаптации (Р. Даймонд, К. Роджерс, адаптированный Т. В. Снегиревой).

Результаты исследования, обсуждение. Педагогическое изучение проявлений жизнестойкости у подростков группы риска осуществлялось в ходе экспертной оценки и самооценки с помощью ситуационного анализа. Содержание кейсов отражало угрозы семейных, школьных факторов социального риска, факторов средств массовой информации, в том числе интернета и социальных сетей.

В заключении сформулирован вывод о том, что у участников экспериментальной группы преимущественно низкий уровень жизнестойкости, что не позволяет им адекватно оценивать ситуации риска, сохранять нравственную устойчивость в рискогенной ситуации, проявлять сопротивляемость отрицательному воздействию факторов социального риска. Соотнесение полученных результатов изучения проявлений жизнестойкости у подростков группы риска и феноменов, в той или иной степени сопряженных с жизнестойкостью, позволило выявить их корреляционную связь.

Ключевые слова: подростки, жизнестойкость, адекватная оценка ситуации риска, нравственная устойчивость, сопротивляемость, факторы социального риска, ценностные ориентации, духовно-нравственные черты, социально-психологическая адаптация.

Для цитирования: Файзуллина К. А. Педагогическое изучение проявлений жизнестойкости у подростков группы риска // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 33–44. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.04>

Pedagogical Study of Manifestations of Resilience in Adolescents at Risk

Kseniya A. Faizullina¹

¹ Department of Scientific and Methodological Support of the Federal Coordinating Center for Providing the Psychological Service of the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

Abstract. This paper presents the results of a pedagogical study of the manifestations of resilience in adolescents at risk, and also describes the procedure for diagnosing the components of the phenomenon under study: an adequate assessment of the risk situation, moral stability, and resistance to the negative impact of social risk factors using situational analysis.

The purpose of the article is to study the manifestations of resilience in adolescents at risk, as well as to identify the correlation between the results obtained and the results of external valid methods.

Methodology and research methods. The study is based on the author's methodology for studying the manifestations of resilience in adolescents at the cognitive (adequate assessment of the risk situation), emotional (moral stability), activity (resistance to the negative influence of social risk factors) levels. To identify the correlation dependence of the results of the methodology for studying the manifestations of resilience in adolescents using data from external valid methods, the study used such well-known diagnostic tools as «Value Orientations» (M. Rokeach), «Studying the manifestations of spiritual and moral character traits of children» (N. F. Yakovleva), a questionnaire of socio-psychological adaptation (R. Diamond, K. Rogers, adapted by T.V. Snegireva).

Research results, discussion. Pedagogical study of manifestations of resilience in adolescents at risk was carried out in the course of peer review and self-assessment using situational analysis. The content of the cases reflected the threats of family, school social risk factors, media factors, including the Internet and social networks.

In conclusion, the conclusion is drawn that the participants in the experimental group have a predominantly low level of hardiness, which does not allow them to carry out an adequate assessment of the risk situation, maintain moral stability in a risky situation, and show resistance to the negative impact of social risk factors. The correlation of the obtained results of studying the manifestations of resilience in adolescents at risk and phenomena, to one degree or another associated with resilience, made it possible to identify their correlation.

Keywords: adolescents, resilience, adequate assessment of the risk situation, moral stability, resilience, social risk factors, value orientations, spiritual and moral traits, socio-psychological adaptation.

For citation: Fayzullina, K. A., 2022. Pedagogical Study of the Manifestations of Resilience in Adolescents at Risk. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 33–44. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.04>

Введение и постановка проблемы. Современная действительность, отягощенная стремительным ухудшением материально-экономического положения семей, обесцениванием нравственных норм, разрывом социальных контактов, нарастанием тревожности в обществе и др., не только включает в себе различные угрозы для благополучия общества, но и формирует

вызов для педагогики в части воспитания детей, способных противостоять жизненным трудностям.

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. воспитание детей признается стратегическим общенациональным приоритетом, одной из задач которого является «повышение эффективности комплексной

поддержки уязвимых категорий детей...» [11, с. 1], к которым относятся дети группы риска. К категории группы риска необходимо относить детей, находящихся под отрицательным воздействием различных факторов социального риска и с низкой способностью противостоять угрозам окружающей действительности.

В связи с чем современная педагогика нуждается в обогащении эмпирическими данными о проявлениях у подростков группы риска новой для педагогической науки дефиниции – жизнестойкости, имеющей междисциплинарный характер, и содержательно отражающей возможности детей справляться с трудными жизненными ситуациями.

Цель статьи – изучить проявления жизнестойкости у подростков группы риска, а также выявить корреляционную взаимосвязь полученных результатов с результатами внешних валидных методик.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ научных психолого-педагогических работ показал, что осмысление понятия «жизнестойкость» рассматривается: как когнитивная модель (Н. М. Волобуевой [2, с. 6], О. И. Ефимовой, С. В. Игдыровой [6, с. 62], О. В. Кожевниковой [7, 43], М. В. Логиновой [9, с. 7] и др.); как способность к эмоционально-волевой саморегуляции изучается Л. А. Александровой [1, с. 83], Ю. Б. Григорьевой [3, с. 112], Я. А. Долженко [5, с. 105] и др.; как поведенческое совладание с жизненными трудностями понимается такими учеными, как Д. А. Леонтьевым [8, с. 178], С. Мадди [14, р. 326], Е. И. Рассказовой [10, с. 124] и др.

В нашей статье жизнестойкость подростков мы понимаем как способность к преодолению жизненных трудностей, проявляющуюся в адекватной оценке ситуации риска, нравственной устойчивости, сопротивляемости отрицательному воздействию факторов социального риска [12, с. 8].

Методология и методы исследования. Изучение проявлений жизнестойкости

у подростков экспериментальной группы осуществлялось с помощью авторской методики, в основу которой положены критерии и показатели жизнестойкости: адекватная оценка ситуации риска (определение уровня риска ситуации; осознание причин возникновения риска; оценивание вариантов возможных неблагоприятных последствий ситуации риска; моделирование способов поведения в ситуации с фактором социального риска по снижению угрозы до приемлемого значения); нравственная устойчивость (понимание о добре и зле, твердые нравственные убеждения; способность к нравственной оценке своих действий и действий других людей в ситуации риска; уверенность в правильности своего нравственного выбора из нескольких возможных альтернатив; готовность принять последствия своего нравственного выбора в ситуации риска); сопротивляемость отрицательному воздействию факторов социального риска (готовность отстаивать свое мнение и убеждения в ситуации риска; способность к противодействию людям, оказывающим на него давление в ситуации риска; способность к оказанию помощи другим людям в ситуации риска; способность к преобразованию рискогенной ситуации и поиску в ней новых возможностей для развития).

Для выявления корреляционной зависимости результатов методики изучения проявлений жизнестойкости у подростков с помощью данных внешних валидных методик в исследовании применены такие известные диагностические инструменты, как «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [15], «Изучение проявлений духовно-нравственных черт характера детей» (Н. Ф. Яковлева) [13], опросник социально-психологической адаптации (Р. Даймонд, К. Роджерс, адаптированный Т. В. Снегиревой) [4].

Результаты исследования, обсуждение. Экспериментальную группу составили 50 подростков, из которых 38 девочек и 12 мальчиков в возрасте от 13 до 17 лет из числа воспитанников центра социальной

помощи семье и детям «Ачинский».

Изучение жизнестойкости у участников экспериментальной группы проводилось с помощью экспертной оценки педагогов и самооценки подростков, реализуемых с помощью ситуационного анализа, в ходе

которого им предлагались кейсы в виде текстов, видеоматериалов, содержащих факторы социального риска. В таблице 1 приведены обобщенные данные экспертной оценки и самооценки жизнестойкости у подростков экспериментальной группы.

Таблица 1

Результаты экспертной оценки и самооценки жизнестойкости подростков экспериментальной группы на начало опытно-экспериментальной работы

Вид оценки	Уровень жизнестойкости подростков группы риска к факторам социального риска					
	Кризисный		Допустимый		Оптимальный	
	кол-во детей	%	кол-во детей	%	кол-во детей	%
Экспертная оценка	29	58	17	34	4	8
Самооценка	19	38	25	50	6	12

Как видно из данных таблицы 1, результаты экспертной оценки и самооценки отличаются друг от друга. Так, оптимальный уровень жизнестойкости педагогами установлен у 4 подростков группы риска, а самими воспитанниками этот уровень определен в полтора раза чаще. Результаты экспертной оценки и самооценки допустимого уровня жизнестойкости у участников экспериментальной группы также отличаются – 17 и 25 воспитанников соответственно. По результатам самооценки 19 подростков определен кризисный уровень изучаемого феномена, что меньше на 1/3 полученных результатов экспертной оценки. Выявленные различия могут свидетельствовать о позитивной снисходительности подростков группы риска к самооцениванию проявлений компонентов жизнестойкости.

Перейдем к изучению результатов экспертной оценки и самооценки по каждому структурному компоненту жизнестойкости.

По результатам экспертной оценки критерий «Адекватная оценка ситуации риска» проявляется на кризисном уровне у большинства подростков (56 %), у 38 % участников экспериментальной группы установлен допустимый уровень и только 6 % (3 человека) на оптимальном уровне могут

давать адекватную оценку ситуации риска. Представленные данные самооценки значительно отличаются от результатов экспертной оценки. Так, например, кризисный уровень проявления изучаемого критерия подростками установлен почти в три раза реже, оптимальный уровень – в два раза чаще. Выявленное уровневое рассогласование результатов проявления изучаемого структурного компонента жизнестойкости может указывать на искаженное восприятие ситуации риска подростками и, как следствие, определение неадекватных способов поведения в ситуации, представляющей для них угрозу.

Так, большинство участников экспериментальной группы (56 %) «редко» могут достоверно определять уровень риска ситуации. Данные получены в результате анализа кейса «Это не опасно», в содержании которого один подросток рассказывает другому, как он принял участие в игре «Собачий кайф», и предлагает ему тоже принять участие. В ходе обсуждения кейса подростки, как правило, не воспринимали игру как рискованную, полагая, что она не способна нанести вред здоровью ее участников. Так, Анна рассуждала следующим образом: «Сто раз ловила кайф в такой игре. Ощущения необычные – тем-

неет в глазах, тело становится «ватным»). Как видно из приведенного примера, воспитанница неблагополучные последствия удушения воспринимала как «необычные ощущения», которые она часто стремилась получать, о чем свидетельствует ее многократное участие в подобных играх.

Согласно полученным данным экспертной оценки 42 % участников экспериментальной группы затрудняется назвать варианты возможных неблагоприятных последствий ситуации риска. В кейсе «Нам ничего не будет» один подросток предлагает своему товарищу выкрасть бутылку спиртного из супермаркета, уверяя, что им «за это ничего не будет», так как подростки еще не достигли 14 лет. После изучения кейса подростки выражали согласие, что данная кража не повлечет административной ответственности, а другими возможными последствиями они называли: «случайно разобьется бутылка и товарищи останутся без спиртного», «если кражу заметит охранник, то также лишит их алкоголя» и др. Таким образом, рассуждения подростков действительно отражают возможные варианты неблагоприятных последствий, однако все они лежат в деструктивной плоскости.

Согласно данным самооценки изучаемого показателя подростки в пять раз чаще проявляли уверенность в том, что всегда верно оценивают варианты возможных неблагоприятных последствий ситуации риска, чем данный факт был установлен экспертной оценкой. На 10 % воспитанников реже отвечали, что не умеют оценивать последствия риска, что было зафиксировано педагогами. Выявлено, что стратегия поведения 32 % участников экспериментальной группы, которые не думают о последствиях ситуации риска, стремятся избегать собственных переживаний с помощью вымышленного мира.

Перейдем к результатам изучения второго структурного компонента жизнестойкости «Нравственная устойчивость». Соглас-

но полученным данным, по мнению 56 % подростков, их нравственная устойчивость соответствует допустимому и оптимальному уровням. Однако результаты экспертной оценки указывают на то, что у 46 % участников экспериментальной группы нравственная устойчивость соответствует допустимому и оптимальному уровням. Такая же разница (10 %) установлена между данными экспертной оценки и самооценки кризисного уровня нравственной устойчивости. Таким образом, в целом получены близкие друг к другу результаты экспертной оценки и самооценки.

Перейдем к анализу выявленных проявлений ее показателей.

Представления участников экспериментальной группы о добре и зле, твердых нравственных убеждениях получены с помощью результатов анализа ими видеокейса – фрагмента художественного фильма «1+1». Содержание случая иллюстрирует дружбу между людьми разных социальных групп, а также корыстные намерения к ним некоторых героев фильма. Отвечая на вопросы к кейсу, 19 подростков утверждали, что настоящая дружба не может иметь социально-экономических преград, ею необходимо дорожить. Однако 31 воспитанник посчитал, что материально обеспеченный участник кейса должен делиться своими сбережениями с другом, который испытывает нужду в деньгах, полагая, что это справедливо. Таким образом, экспертная оценка показала, что нравственные убеждения, понятия о добре и зле в допустимой и оптимальной форме свойственны 38 % участников экспериментальной группы, однако результаты самооценки указывают – 52 % подростков в группе риска. Результаты проведенных бесед с подростками позволили найти объяснение выявленным отличиям. Так, подростки группы риска убеждены, что разделяют и следуют нравственным нормам, однако их представления о самих нормах имеют выраженные искажения. Например, украсть шоколадку в магазине,

чтобы ею угостить близкого человека, по мнению некоторых воспитанников, хороший поступок. Таким образом, 14 % воспитанников, полагающих, что они следуют нравственным нормам, нравственно дезориентированы, что повлекло за собой не-объективные результаты самооценивания.

Изучение способности у подростков к нравственной оценке своих действий и действий других людей в ситуации риска осуществлялось с помощью кейса «Прозвище». В случае описана ситуация, в которой подростки придумывают унижительные прозвища одному из одноклассников. Почти половина воспитанников в ходе анализа не воспринимала социальную стигму как проявление озлобленности по отношению к подростку, которому придумывают обидные прозвища участники кейса. Пятеро подростков оценили действия участников кейса как «плохие», «несправедливые», «нечестные», «непорядочные», «жестокие», а 23 – с сочувствием отнеслись к подростку – жертве стигматизации, так как многие из них являются носителями прозвищ, которые являются унижительными и указывают на их низкий интрагрупповой статус. Результаты самооценки в целом близки данным экспертной оценки и свидетельствуют о том, что подростки группы риска почти в равной степени проявляют способность к нравственной оценке своих действий и действий других людей в ситуации риска на кризисном уровне и допустимом, оптимальном уровнях.

Готовность участников экспериментальной группы к принятию последствий своего нравственного выбора в ситуации риска определялась с помощью кейса «Дружба». В этой ситуации описывалось событие, согласно которому в отношении одного из девятиклассников был организован кибербуллинг. Товарищ жертвы травли также начал подвергаться насмешкам со стороны одноклассников, которые требовали от него прекратить дружить с главным героем случая. Воспитанники (26 %) отмечали,

что друг жертвы буллинга поступает «хорошо», «достойно», но не уверены, что, оказавшись в такой ситуации, смогли бы сохранить дружбу. Более половины подростков (56 %) убеждены, что такое поведение заведомо приведет к отрицательным результатам и только 18 % участников экспериментальной группы проявили уважение к подростку, который не предал дружбу и не оставил товарища в трудную минуту. Однако согласно данным самоанализа 44 % воспитанников в ходе бесед сообщали, что если их нравственный выбор будет представлять угрозу для них самих, то они откажутся от принятого решения.

Обратимся к результатам изучения третьего структурного компонента жизнестойкости «Сопrotивляемость отрицательному воздействию факторов социального риска». Согласно полученным данным экспертной оценки, только 4 воспитанника всегда готовы отстаивать свое мнение и убеждения в ситуации риска, 14 – часто, 32 подростка – редко или никогда. Приведенные сведения получены в результате анализа кейса «Онлайн-общение с незнакомцем». Ситуация описывает случай общения девочки-подростка с незнакомцем в сети интернет, который спустя время склоняет собеседницу сделать фотографии со своим изображением и отправить ему. В ходе анализа ситуации большинство участников экспериментальной группы не усмотрели ничего подозрительного в предложении незнакомца, так как, по их мнению, обмен фотографиями является одним из условий развития интереса собеседников по отношению друг к другу. Приведем ответ воспитанницы Анны на вопрос о том, каким должно быть содержание фото: «Фотка должна быть привлекательной, поэтому я бы надела самый стильный наряд, распустила волосы, нанесла макияж». Таким образом, подростки группы риска, вступающие в общение с незнакомцами в интернете, не только склонны выполнять условия общения, устанавливаемые собеседником,

но и усиливать рискогенность ситуации, например, отправляя собственные провокационные фото. Почти треть воспитанников сочли предложение интернет-собеседника «подозрительным», «возможно опасным», поэтому выразили намерение продолжить общение с незнакомцем без сообщения о себе конфиденциальных сведений. И только 8 % участников экспериментальной группы сообщили, что никогда не ведут переписку в сети с незнакомыми людьми. Иные данные получены в результате самооценки. Так, 30 % подростков группы риска отметили, что всегда или часто готовы отстаивать свое мнение и убеждения в ситуации риска, и на 24 % воспитанников реже указывали, что редко или никогда не бывают готовыми отстаивать свое мнение в рискогенной ситуации. Различия между данными экспертной оценки и самооценки связаны с тем, что подростки убеждены в своей готовности отстаивать свое мнение и убеждения в ситуации риска, однако неумение идентифицировать угрозу как рискогенную ситуацию не позволило получить более достоверные результаты самооценки изучаемого показателя.

Способность к противодействию людям, оказывающим на подростков давление в ситуации риска, изучалась с помощью анализа кейса «Как все», в котором описывается случай избивания восьмиклассника группой девятиклассников. Согласно истории, избивали подростка двое школьников, которые принудили семерых присутствующих девятиклассников нанести по одному удару по избитому телу восьмиклассника. Воспитанники, прочитав историю, сообщали, что если бы кто-нибудь из девятиклассников отказался нанести удар, то их также бы избивали. Поэтому большинство участников экспериментальной группы (27 чел.) предположили, что, оказавшись в такой ситуации, последовали бы указанию на избивание жертвы. И только 23 подростка приводили способы отказа от избивания школьника кейса, например, «сделал бы вид, что мне

позвонили, и вышел из комнаты», «бить не буду, а то еще отъедет (потеряет сознание)», «я бить не буду!». Результаты самооценки показывают, что подростков, способных к противодействию людям, оказывающим на них давление в ситуации риска, на 11 больше, чем по данным экспертной оценки. Как следует из бесед с воспитанниками, 34 из них «всегда» или «чаще всего» оказывают противодействие людям, которые оказывают на них давление в ситуации риска. Однако в ходе бесед выявлено, что противодействие подростки осуществляют посредством ухода от ситуации давления на них, а в случаях невозможности ухода поддаются воздействию довлеющих людей.

Данные о способности подростков группы риска к оказанию помощи другим людям в ситуации риска получены в ходе анализа автобиографического видеорассказа женщины, которая длительное время употребляла наркотики, а в настоящее время делится своим опытом избавления от наркозависимости с другими наркоманами. Это обстоятельство у одних подростков вызвало уважение к женщине, которая, находясь в постоянной борьбе с желанием употребить наркотик, продолжает помогать людям справляться с зависимостью. Однако 38 подростков посчитали ее стремление оказывать другим помощь неверным решением. Приведем пример суждений Анны: «Зачем она создает себе дополнительные проблемы, продолжая общаться с наркоманами, ведь они могут ее снова затащить в зависимость». Другие 10 воспитанников сообщали, что могли бы оказывать помощь в ситуации риска в случае, если бы оказываемая помощь не провоцировала возникновение новых угроз для них самих. И только 2 подростков понимают и разделяют стремление героини кейса оказывать помощь людям, которые оказались в трудной ситуации. Приведем пример высказывания Валерии: «Я когда-то резала себе вены, хотела умереть, но потом все проблемы разрешились, и я перестала думать

о смерти. Однажды мой знакомый начал готовиться к самоубийству. Благодаря моей поддержке он отказался от мысли умереть. Если я снова смогу кому-то помочь, то не задумываясь сделаю это». Таким образом, допустимо предположить, что подростки, имеющие положительный опыт оказания помощи другим людям в ситуации риска, готовы при необходимости снова оказать поддержку тому, кто в ней нуждается.

Изучение способности к преобразованию рискогенной ситуации и поиску в ней новых возможностей для развития осуществлено с помощью анализа художественного фильма «Форрест Гамп». Согласно сюжету фильма, главный герой часто становился жертвой издевательств сверстников. Для того чтобы избежать очередных издевательств, мальчик убежал, развивая высокую скорость. В результате тренировок Гамп достиг высоких спортивных результатов, которые положительно сказались на всей его жизни. Половина воспитанников пришла к выводу, что в каждой ситуации можно найти такое решение, которое принесет пользу человеку. Однако только четыре подростка в ходе поиска новых для себя возможностей развития смогли назвать способы преобразования. Сведения обеих диагностик показали, что почти половина подростков не способны преобразовывать рискогенные ситуации

(42 %), так как испытывают в условиях угрозы страх, волнение, неуверенность в себе и др., что препятствует преобразованию рискогенной ситуации и поиску в ней новых возможностей для развития.

Таким образом, применение авторской методики изучения жизнестойкости у подростков к факторам социального риска позволило экспериментально установить недостаточно высокий уровень жизнестойкости.

В связи с тем, что нам не удалось обнаружить оценочный инструментарий жизнестойкости для подростков, в настоящей работе использовались методики изучения феноменов, в той или иной степени сопряженных с жизнестойкостью: ценностные ориентации; проявления духовно-нравственных черт характера; социально-психологическая адаптация.

Изучение терминальных и инструментальных ценностных ориентаций экспериментальной группы осуществлено с помощью методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич), проранжированные результаты которой представлены в таблице 2, где ранг 1 получала наиболее значимая ценность, а восемнадцатый – наименее значимая. По результатам проведенной работы определялись предпочитаемые (1–6 ранги), индифферентные (7–12 ранги), отвергаемые ценности (13–18 ранги) для подростков группы риска.

Таблица 2

Результаты первичной диагностики терминальных и инструментальных ценностных ориентаций подростков группы риска (методика М. Рокича)

Группа	Ранг	Наименование ценности (первичная диагностика)	Группа	Ранг	Наименование ценности (первичная диагностика)
1	2	3	4	5	6
		Предпочитаемые			Предпочитаемые
	1	Наличие хороших и верных друзей		1	Твердая воля
	2	Материально обеспеченная жизнь		2	Смелось в отстаивании своего мнения
	3	Любовь		3	Независимость
	4	Счастливая семейная жизнь		4	Честность
	5	Развлечения		5	Жизнерадостность

1	2	3	4	5	6
Терминальные ценности	6	Общественное признание	Инструментальные ценности	6	Самоконтроль
		Индифферентные			Индифферентные
	7	Здоровье		7	Образованность
	8	Счастье других		8	Воспитанность
	9	Свобода		9	Эффективность в делах
	10	Уверенность в себе		10	Рационализм
	11	Продуктивная жизнь		11	Широта взглядов
	12	Развитие		12	Ответственность
		Отвергаемые			Отвергаемые
	13	Творчество		13	Терпимость
	14	Активная жизнь		14	Аккуратность
	15	Интересная работа		15	Высокие запросы
	16	Здоровье		16	Исполнительность
	17	Жизненная мудрость		17	Чуткость
	18	Красота природы и искусства		18	Нетерпимость к недостаткам

Данные таблицы 2 позволяют установить несогласованность ценностей-целей и ценностей-средств у подростков группы риска. Полагаем, что выявленный факт коррелирует с изученным неумением подростков группы риска адекватно оценивать ситуацию риска, а именно определять уровень риска ситуации, осознавать причины и основные факторы возникновения риска, оценивание вариантов возможных неблагоприятных последствий ситуации риска; моделирование способов поведения в ситуации с фактором социального риска по снижению угрозы до приемлемого значения.

В рамках исследования было выдвинуто предположение о том, что нравственная устойчивость коррелирует с духовно-нравственными чертами подростков группы риска. Для проверки приведенного утверждения осуществлялся сбор данных с помощью методики «Изучение проявлений духовно-нравственных черт характера детей» (Н. Ф. Яковлева), которая включает следующие черты: гражданственность, гуманность, духовность, ответственность, социальную активность, мужество, самоуважение [4]. Результаты педагогической диагностики представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты первичной педагогической диагностики «Методика изучения проявлений духовно-нравственных черт характера детей»

№ п/п	Духовно-нравственная черта	Критический уровень (кол-во детей / проц.)	Допустимый уровень (кол-во детей / проц.)	Оптимальный уровень (кол-во детей / проц.)
1	Гражданственность	27 / 54	16 / 32	7 / 14
2	Гуманность	23 / 46	19 / 38	8 / 16
3	Духовность	30 / 60	12 / 24	8 / 16
4	Ответственность	28 / 56	18 / 36	4 / 8
5	Социальная активность	22 / 44	22 / 44	6 / 12
6	Мужество	20 / 40	21 / 42	9 / 18
	Итого:	25 / 50	18 / 36	7 / 14

Сопоставляя средние данные изучения духовно-нравственных черт и критерия жизнестойкости «нравственная устойчивость», обнаруживаем близкие средние значения (см.

табл. 4), что подтверждает выдвинутое нами предположение о корреляции нравственной устойчивости с духовно-нравственными чертами подростков группы риска.

Таблица 4

Данные нравственной устойчивости и проявлений духовно-нравственных черт у участников экспериментальной группы

№ п/п	Критерий жизнестойкости / проявление духовно-нравственных черт	Критический уровень (кол-во детей / проц.)	Допустимый уровень (кол-во детей / проц.)	Оптимальный уровень (кол-во детей / проц.)
1	Нравственная устойчивость	27 / 54	15 / 30	8 / 16
2	Проявление духовно-нравственных черт	25 / 50	18 / 36	7 / 14

Другим выдвинутым предположением явилось то, что социально-психологическая адаптация может коррелировать с критерием жизнестойкости «Спротивляемость отрицательному воздействию факторов социального риска». Для проверки данного предположения применялся опросник социально-психологической адаптации (Р. Даймонд, К. Роджерс, адаптированный Т. В. Снегиревой) [1].

Резюмируя итоги самодиагностики участников экспериментальной группы, можно

утверждать, что подростки группы риска испытывают трудности в социально-психологической адаптации, как и в проявлении сопротивляемости отрицательному воздействию факторов социального риска. Подтверждением этого утверждения могут служить средние данные рассматриваемого критерия жизнестойкости и наиболее репрезентативных характеристик личности, которые в наибольшей степени дифференцируют выборку интегральные показатели «адаптация», «самопринятие», «принятие других» (см. табл. 5).

Таблица 5

Данные сопротивляемости отрицательному воздействию факторов социального риска и интегральных показателей социально-психологической адаптации участников экспериментальной группы

№ п/п	Критерий жизнестойкости / интегральный показатель	Критический уровень / чрезвычайно низкий результат (кол-во детей / проц.)	Допустимый уровень (кол-во детей / проц.)	Зона неопределенности (кол-во детей / проц.)	Оптимальный уровень / высокий результат (кол-во детей / проц.)
1	Спротивляемость отрицательному воздействию факторов социального риска	30 / 60	17 / 34		3 / 6
2	Адаптация	34 / 68		11 / 22	5 / 10
3	Самопринятие	27 / 54		16 / 32	7 / 14
4	Принятие других	31 / 62		15 / 30	4 / 8

Как видно из приведенных выше данных, выдвинутое предположение о взаимосвязи компонента жизнестойкости – сопротивляемости отрицательному воздействию факторов социального риска и социально-психологической адаптации подростков подтвердилось.

Заключение. Таким образом, данные исследования жизнестойкости у подростков группы риска позволяют сделать выводы о том, что у участников экспериментальной группы преимущественно низкий

уровень жизнестойкости, что не позволяет им адекватно оценивать ситуацию риска, сохранять нравственную устойчивость в рискованной ситуации, проявлять сопротивляемость отрицательному воздействию факторов социального риска. Соотнесение полученных результатов изучения проявлений жизнестойкости у подростков группы риска и феноменов, в той или иной степени сопряженных с жизнестойкостью, позволило выявить их корреляционную связь.

Список источников

1. *Александрова Л. А.* О составляющих жизнестойкости личности как основе её психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – Т. 51, № 7. – С. 83–84.
2. *Волобуева Н. М.* Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Белгород, 2012. – 26 с.
3. *Григорьева Ю. Б.* Зависимость эмоционального благополучия от жизнестойкости личности // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 111–118.
4. *Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков (Части 4–9). – СПб.: ПОНИ, 2010. – 316 с.
5. *Долженко Я. А.* Изучение связи уровня развития жизненной стойкости с некоторыми характеристиками личности учащихся старших классов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 8. – С. 103–108.
6. *Ефимова О. И., Игдырова С. В., Ощепков А. А.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и жизнестойкости личности у нормативных и девиантных подростков // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – Т. 5, № 1. – С. 61–71.
7. *Кожневникова О. В.* Ценностно-смысловые предикторы жизнестойкости студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2017. – № 1 (21). – С. 42–48.
8. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – С. 12–41.
9. *Логинова М. В.* Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 25 с.
10. *Рассказова Е. И.* Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 124–126.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ № 996-р от 29.05.2015. – URL: <https://clck.ru/NhT9c> (дата обращения: 17.04.2022).
12. *Файзуллина К. А.* Анализ феномена жизнестойкости как основы для ее воспитания у подростков группы риска // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 9. DOI: 10.17513/spno.30972. – EDN IQPPUQ.
13. *Яковлева Н. Ф., Потемкин А. С.* Методика изучения проявлений характера детей и подростков с автоматизированной обработкой данных «Метод ИПХ 1.0» // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 8. – С. 100–111.
14. *Maddi S.* Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // Encyclopedia of Mental Health / ed. H. S. Friedman. – San Diego (CA): Academic Press, 1998. – P. 323–335.
15. *Rokeach M.* The nature of human values. – New York: Free Press, 1973.

References

1. Aleksandrova, L. A., 2005. On the components of the resilience of a person as the basis of her psychological safety in the modern world. *Bulletin of the Taganrog State Radio Engineering University*, vol. 51, no. 7, pp. 83–84. (In Russ.)
2. Volobueva, N. M., 2012. Psychological culture as a condition for the development of students' resilience. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Belgorod, 183 p. (In Russ.)
3. Grigoryeva, Yu. B., 2019. Dependence of emotional well-being on the resilience of the individual. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 3 (108), pp. 111–118. (In Russ.)
4. Dmitriev, M. G., Belov, V. G., Parfenov, Yu. A., 2010. Psychological and pedagogical diagnosis of delinquent behavior in difficult adolescents. (Parts 4-9). St. Petersburg: PONI Publ., 316 p. (In Russ.)
5. Dolzhenko, Ya. A., 2011. Studying the relationship between the level of development of vitality and some characteristics of the personality of high school students. *Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, no. 8, pp. 103–108. (In Russ.)
6. Efimova, O. I., Igdyrova, S. V., Oshchepkov, A. A., 2011. Relationship between value orientations and personality resilience in normative and deviant adolescents. *Bulletin of the A. S. Pushkin Leningrad State University*, vol. 5, no. 1, pp. 61–71. (In Russ.)
7. Kozhevnikova, O. V., 2017. Value-semantic predictors of students' hardiness. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, no. 1 (21), pp. 42–48. (In Russ.)
8. Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I., 2011. Hardiness as a component of personal potential. *Personal potential: structure and diagnostics*. Moscow: Smysl Publ., pp. 12–41 (In Russ.)
9. Loginova, M. V., 2010. Psychological content of the resilience of the personality of students. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow, 25 p. (In Russ.)
10. Rasskazova, E. I., 2005. Viability and choice of the future in the process of rehabilitation. *Humanitarian problems of modern psychology. News of the Taganrog State Radio Engineering University*, no. 7, pp. 124–126 (In Russ.)
11. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Decree of the Government of the Russian Federation No. 996-r dated May 29, 2015. Available at: <https://clck.ru/NhT9c> (accessed: 04.17.2022). (In Russ.)
12. Faizullina, K. A., 2021. Analysis of the phenomenon of resilience as a basis for its education in adolescents at risk. *Modern problems of science and education*, no. 4, p. 9. DOI: 10.17513/spno.30972. – EDN IQPPUQ. (In Russ.)
13. Yakovleva, N. F., Potemkin, A. S., 2013. Methodology for studying the manifestations of the nature of children and adolescents with automated data processing “Method of IPH 1.0”. *Distance and virtual learning*, no. 8, pp. 100–111. (In Russ.)
14. Maddi, S., 1998. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego (CA): Academic Press Publ., pp. 323–335. (In Eng.)
15. Rokeach, M., 1973. *The nature of human values*. New York: FreePress Publ., 438 p. (In Eng.)

Информация об авторе

К. А. Файзуллина, начальник отдела научно-методического обеспечения Федерального координативного центра по обеспечению психологической службы системы образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета, kseniya_cameo@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, Москва, Россия

Information about the author

Ksenia A. Faizullina, Head of the Department of Scientific and Methodological Support of the Federal Coordinating Center for Providing the Psychological Service of the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, kseniya_cameo@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 25.03.2022

Submitted 25.03.2022

Принята редакцией 15.05.2022

Accepted by the editors on 15.05.2022

Научная статья
УДК 37.018.26
DOI: 10.15293/1813-4718.2203.05

Педагогическая система стимулирования родительского труда

Эхаева Раиса Могдановна¹, Ярычев Насруди Увайсович¹

¹ Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова, Грозный, Россия

Аннотация. В статье актуализируется управление трудом в контексте рассмотрения педагогической системы стимулирования родительского труда. Автор обращает внимание на способы коррекции существующих в семье взаимоотношений, форм, методов и средств воспитания детей в настоящее время. Источники, цитируемые в настоящей статье, отражают современную точку зрения на исследуемую проблему. Важным в статье является рассмотрение работ психологов, в которых изучались модели и стили родительского поведения, типы взаимоотношений, формирование основ родительского поведения, психологические установки на родительский труд и педагогические позиции родителей.

Автор утверждает, что управление трудом осуществляется с помощью экономических, административно-управленческих и социально-психологических методов. Также в работе доказывается потенциальная возможность широкого использования образовательными организациями социально-психологических методов, в частности методов поддержки и поощрения.

Цель статьи – выявить и обосновать имеющиеся в теоретическом и практическом плане педагогические системы стимулирования родительского труда, а также проведение оценивания их деятельности.

Методология. Исследование проведено на основе теории человеческих ресурсов с применением деятельностного, гуманистического и культурологического подходов и методов менеджмента.

В заключении делается вывод о том, что применение методов стимулирования родительского труда в образовательной среде в настоящее время остается малоизученным, разработка системы стимулирования родительского труда должна осуществляться с учетом предпочтений родительского сообщества.

Ключевые слова: педагогическая система, родительский труд, методы стимулирования, родители.

Для цитирования: Эхаева Р. М., Ярычев Н. У. Педагогическая система стимулирования родительского труда // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 45–55. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.05>

Scientific article

Pedagogical System of Incentives in Parental labor

Raisa M. Ekhaeva¹, Nasrudi U. Yarychev¹

¹ Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russia

Abstract. The article actualizes labor management in the context of considering the pedagogical system of stimulating parental labor. The author draws attention to the ways of correcting existing relationships in the family, forms, methods and means of raising children at the present time. The sources cited in this article reflect the current point of view on the problem under study.

It is important in the article to consider the works of psychologists, in which models and styles of parental behavior, types of relationships, the formation of the foundations of parental behavior, psychological attitudes to parental work and pedagogical positions of parents were studied.

The author claims that labor management is carried out with the help of economic, administrative-managerial and socio-psychological methods. The paper also proves the potential for widespread use by educational organizations of socio-psychological methods, in particular methods of support and encouragement.

The purpose of the article is to identify and substantiate the pedagogical systems of stimulating parental labor available in theoretical and practical terms, as well as evaluating their activities.

Methodology. The study was conducted on the basis of the theory of human resources with the use of activity, humanistic and culturological approaches and management methods: incentives (economic, administrative, managerial and socio-psychological).

In conclusion, it is concluded that the use of methods of stimulating parental labor in the educational environment currently remains poorly understood, the development of a system of stimulating parental labor should be carried out taking into account the preferences of the parent community.

Keywords: pedagogical system, parental work, methods of stimulation, parents.

For citation: Ekhaeva, R. M., Uvaysovich, N. Y., 2022. Pedagogical System of Incentives in Parental labor. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 45–55. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.05>

Введение. Постановка проблемы.

В настоящее время государство и общество уделяют много внимания качеству трудовых ресурсов, от которых зависит динамика и эффективность экономического развития страны. В этой связи актуализируются вопросы демографии, воспитания и развития подрастающего поколения, ответственности всех социальных институтов за результативность своей работы. Прежде всего, это ответственность семьи и образовательных организаций.

Если говорить о работе образовательных организаций, то их деятельность регламентирована ФГОС, обеспечивается профессионально подготовленными кадрами, современными инструментами планирования, организации, координации, мотивации и контроля.

Ведя речь о родителях, необходимо признать, что выполнение ими различных видов деятельности в основном происходит на интуитивном уровне, во многом завися от личностных особенностей каждого члена семьи и той культуры взаимоотношений, которая между ними сложилась.

Отметим, что коррекция существующих

в семье взаимоотношений, форм, методов и средств воспитания детей может в настоящее время проводиться двумя способами:

– принудительно (в случае девиантного поведения родителей) – органами опеки или полиции. В этом случае речь идет о безответственных родителях, к которым применяются суровые и подчас жесткие методы воздействия;

– добровольно (в случае признания родителями наличия семейных проблем) – психологами, психотерапевтами или социальными педагогами образовательного учреждения. В этом случае можно говорить о родителях, которые попали в сложные ситуации или понимающих свою слабость в данном жизненном вопросе.

Согласимся, что родителей из первой и второй группы не так уж много, вероятнее всего, около 15 %.

Нам кажется, что настала пора обратить внимание на семьи, в которых нет острых проблем, но вместе с тем воспитание родителями своих детей могло бы быть лучше.

На протяжении нескольких десятилетий социологами и экономистами доказывается, что воспитание детей в семье – это

большой труд родителей, особый вид трудовой деятельности. Как известно, любая деятельность управляется как внутренними факторами (мотивы, установки, интерес, потребности и др.), так и внешними (условия труда, стимулы и др.). В таком случае, можно предположить, что воспитание детей как особый вид трудовой деятельности родителей также может улучшаться при применении соответствующих внешних стимулов. Следовательно, можно разработать и создать педагогическую систему стимулирования родительского труда.

Понятие «родительский труд» является инновационным для педагогики, хотя оно достаточно полно разработано в экономике, социологии и менеджменте. Однако существенная сторона понятия позволяет говорить о его междисциплинарном характере и возможности использования в педагогике, так как труд – это особый вид деятельности, которым можно управлять. Управление трудом осуществляется с помощью экономических, административно-управленческих и социально-психологических методов. Доказывается потенциальная возможность широкого использования образовательными организациями социально-психологических методов, в частности методов поддержки и поощрения. Предлагается осуществить разработку педагогической системы стимулирования родительского труда в несколько этапов. Каждый этап посвящен учету особенностей участников образовательного процесса: родителей школьных классов, родительского актива школы, учителей, администрации образовательного учреждения. Интеграция собранных данных позволяет создать уникальные системы стимулирования, которые необходимо формализовать в виде положений. Раскрываются возможные аспекты поведения родителей, которые могут быть простимулированы классными руководителями или администрацией школы. Отмечается необходимость творческого подхода к разработке методов

стимулирования, используя переменные и уровневые критерии.

Цель исследования – выявить существующие в теории и практике педагогические системы стимулирования родительского труда и оценить их работу.

Обзор научной литературы по проблеме. Процессы и результаты стимулирования родительского труда исследуются представителями разных наук: философии, экономики, социологии, психологии и педагогики. Это свидетельствует о междисциплинарном характере проблемы стимулирования.

Обратимся к достижениям философии. Впервые о мотивации работников к труду говорил Аристотель, выделив 4 причины побуждающих к действиям: движущую, целевую, формальную и материальную [1]. Прошло много веков и философами разработаны теоретические основы построения системы мотивации и стимулирования: концепция побудительной мотивации (Т. Гоббс) [5], неудовольствие как основание, побуждающее к трудовой деятельности (Дж. Локк) [10], принцип полезности (И. Бентам) [3].

Воспитание и развитие детей в семье экономисты и социологи называют несколькими терминами: «репродуктивный труд» (А. М. Ильшев, И. В. Лаврентьева [7] и др.), «родительский труд» (Дж. Сух, Н. Фолбре [14], Т. Косонен [15] и др.), «репродуктивно-трудовое поведение» (М. М. Пшеничникова [12] и др.), «родительство» (осознанное, ответственное, интенсивное, позитивное и т. п.) рассматривали многие философы, демографы, психологи, социологи и педагоги.

Большинство исследователей-экономистов в той или иной мере касались мотивов родительского труда, а А. М. Ильшев и И. В. Лаврентьева – стимулирования репродуктивного труда [7]. Подобных же разработок в области психологии или педагогики мы не встретили. Можно предположить, что либо их нет, либо их очень

мало, и они не доступны широкому кругу педагогической общественности.

В таком случае воспользуемся научными разработками ученых-экономистов, в частности представители Уральской экономической школы утверждают, что все мотивы субъективны и обобщения здесь не уместны [11, с. 34]. Выявленные учеными мотивы представляют собой достаточно обширный список, анализ которого позволил сделать вывод о том, что методы стимулирования репродуктивного труда должны быть адекватны мотивам поведения родителей. Однако подобные исследования экономистами не проводились.

Феномен «родительский труд» ученые рассматривают шире категории «воспитания», справедливо полагая, что воспитание – это только часть родительского труда [2]. Нам ближе определение родительского труда, сделанное М. М. Пшеничниковой, согласно которому – это особый вид трудовой деятельности по уходу, воспитанию, ранней социализации, обучению и развитию детей, выполняемый родителями [12, с. 25].

Социологи, проявив интерес к семье, открыли особое направление исследований – «социология семьи». Большой вклад внесли А. И. Антонова и И. С. Кон, введя в оборот понятие «родительство». Но в большей степени нам интересны работы на стыке социологии труда и социологии семьи. Такие работы посвящены исследованию многих проблем: отношению к родительству представителей разных социальных слоев населения, выявлению нормативно-ценностных оснований родительского труда, общественной оценке качества такого труда, выявлению мотивов и стимулов родительского труда (что особенно ценно для нашего исследования) [2].

Интересными стали работы психологов, в которых изучались модели и стили родительского поведения, типы взаимоотношений, формирование основ родительского поведения, психологические установки на

родительский труд и педагогические позиции родителей (Е. О. Смирнова и М. В. Быкова) [13], роли родителей (Е. Н. Васильева и А. В. Орлов) [4].

В педагогике стимулирование родителей рассматривалось крайне редко, единственная диссертация, посвященная стимулированию родителей к образовательной активности, написана Н. В. Лепетиной [9], при этом автор видит стимулирование посредством создания «образовательного общества». На наш взгляд, это косвенное влияние на родителей. Тем не менее более действенные методы в работе не описаны.

В методических рекомендациях воспитателям ДООУ, педагогам начальной школы часто указывается на необходимость повышения заинтересованности родителей во взаимодействии, однако методами активизации называются только информационно-наглядные (стенды, плакаты, выставки и т. п.), которые оказывают только косвенное стимулирование родительского труда. Таким образом, в теории пока нет стройной педагогической системы стимулирования родительского труда.

Методология и методы исследования.

Для разработки такой системы мы опирались на теорию человеческих ресурсов (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Макгрегор и др.) [6], которая предопределила совокупность методологических подходов к исследованию: деятельностный, гуманистический и культурологический. Деятельностный подход обеспечивает понимание воспитания детей как особый вид деятельности родителей, говоря языком экономистов, – родительский труд. Это обстоятельство детерминирует применение к родительскому труду всех атрибутов управления какой-либо деятельностью. Гуманистический подход позволяет конструировать взаимоотношения семьи, образовательных организаций и социума. Он дает возможность не только оказывать влияние на родителей, но и родителям конструировать свое окружение, меняя свое пред-

ставление о воспитании и повышая самореализацию. Культурологический подход помогает понять возможности влияния на родителей, создавая, развивая или корректируя семейные нормы, символы, традиции, стили общения.

Безусловно, невозможно осуществить простой перенос теории человеческих ресурсов с производительного труда на родительский труд, поэтому следует взять те положения, которые соответствуют деятельности по воспитанию и развитию детей:

- сам труд является источником удовлетворения;
- каждый человек ставит перед собой цели и стремится их достигнуть,
- человек способен отвечать за свое поведение и контролировать его.

Согласно данной теории целесообразным признается непрерывное развитие (обучение) каждого человека, в нашем случае – родителей. Данное обстоятельство уже давно реализуется: родительский всеобуч, популярные лекции для родителей и родительские университеты. Вместе с тем проблемы воспитания детей остаются достаточно острыми, что дает основание сделать вывод о недостаточной эффективности работы с родителями, невысоком уровне их педагогической культуры.

Концепции стимулирования трудового поведения основываются на положении о том, что человеку должна приносить удовлетворение сама деятельность, а не те блага, которые она дает (Ф. Герцберг) [6]. Вместе с тем ключевое понятие в данном вопросе – потребности, положительные эмоции приносит именно удовлетворение своих потребностей. В таком случае важным является именно индивидуальный труд, на который и необходимо направить методы стимулирования.

Практика управления персоналом в бизнесе в последние десятилетия показывает, что применение шаблонных методов влияния на работников не приносит желаемых результатов, поэтому ведутся поиски

новых методов воздействия, убеждения, внушения и общения. Полагаем, что этот вывод полностью соответствует и положению дел в области разработки системы стимулирования родительского труда.

Необходимо отметить, что в педагогической литературе очень мало предложено методов стимулирования родителей (а тем более систем стимулирования), в основном это методы взаимодействия образовательных организаций и родителей. В этой связи нам необходимо обратиться к разработкам в сфере управления персоналом, в частности к индивидуальным методам стимулирования.

В менеджменте принято разделять методы стимулирования на экономические, административно-управленческие и социально-психологические.

Основным инструментом экономических методов является оплата труда, с которой тесно связаны оценки труда коллектива и каждого работника персонально. Что касается воспитательной деятельности родителей, то сегодня она уже частично оплачивается: материнский капитал, пособия по уходу за ребенком, больничные листы, единовременные выплаты от государства, льготная оплата дошкольных образовательных учреждений некоторым категориям граждан, бесплатные обеды в школе учащихся младших классов. Вместе с тем размеры таких пособий невелики, поэтому полноценной оплатой родительского труда их назвать сложно. Таким образом, существует немного экономических стимулов, которые могли бы повысить качество выполнения родительского труда.

Следующая группа методов стимулирования в менеджменте – административно-управленческая. Эта группа объединяет законодательную базу, разработанную на государственном уровне, и нормативные акты, положения и регламенты, которые характеризуют особенности выполнения тех или иных профессиональных функций работниками на конкретном предприятии.

В выполнении родительского труда, безусловно, есть нормативно-правовые акты, только не всегда очевидным является уровень их исполнения.

Семья – это обособленный мир, особенности которого не так-то просто узнать и понять. За грубейшими нарушениями правовых границ следят соответствующие органы: отдел опеки и попечительства, социально-психологические службы района и города, педагогические работники образовательных учреждений. Но согласимся, что это только грубейшие нарушения (практика показывает, что и они могут упускаться из виду), что говорить о небольших нарушениях... Но есть замечательная поговорка русского народа: «вода камень точит» – даже незначительные отклонения от социальных норм и правил, но часто осуществляемые могут приводить к очень заметным негативным результатам.

Таким образом, зафиксируем, что нормативно-правовая база существует, но нет эффективных организаций, контролирующих или отслеживающих процесс воспитания детей. Следовательно, административно-управленческие методы стимулирования родителей к качественному выполнению воспитательной функции оказываются малодоступными.

Следующая группа методов – социально-психологическая. Данная группа методов предусматривает как методы индивидуального стимулирования, направленные на эмоциональную сферу отдельного человека (психологические), так и методы публичного стимулирования (социальные), влияющие на восприятие конкретного человека и его поведения всеми присутствующими и влияние данного восприятия на адресата воздействия. В этом случае эмоциональное впечатление от мер воздействия может многократно усиливаться, особенно в случае зависимости человека от получения внешнего одобрения своих действий.

В данной группе могут быть методы по-

ощрения и наказания – два ключевых метода влияния на человека. Относительно целей нашего исследования методы наказания неприемлемы, они могут транспонироваться в методы порицания, не более. Однако, если мы ведем речь о методах стимулирования родителей со стороны школы, то методы порицания не «работают». Использование таких методов обуславливает только один путь поведения родителей – избегание любых контактов. Следовательно, очень вероятно возможность, что родители в подобных ситуациях перестанут контактировать со школой, либо контакты попробует восстановить второй родитель, либо ребенка переведут в другую школу. Ни один из вариантов не улучшит ситуацию.

Методы поощрения. На наш взгляд – это особый ресурс любой образовательной организации, который крайне недостаточно используется. Проведенное нами ранее исследование о соотношении методов поощрения, используемых предприятиями и школой, свидетельствует о том, что поощрение родителей проводится в единичных случаях, а отдельные виды поощрения вообще не используются.

Мы предлагаем создать систему поощрений в каждой школе, в которой каждый родитель должен быть так или иначе отмечен. Возникает вопрос: за что? Опыт работы с разными образовательными организациями позволяет констатировать, что нет единых действенных методов поощрений. В каждой организации они оказываются разными. В этой связи на предварительном этапе создания системы поощрения родителей мы предлагаем использовать метод анкетирования, в котором каждый родитель должен отметить не менее 5 видов поощрения, которые приносят ему радость (обязательное условие: нельзя перечислять денежные поощрения). Такая работа позволяет учителю составить перечень вариантов поощрений для своего класса.

Далее необходимо разработать подобный перечень в рамках школы. Мы реко-

мендуем подобную работу проводить с родительским активом, предложив каждому его члену ему написать не менее 10 вариантов поощрений родителей.

Так появляется основание для разработки системы стимулирования.

Второй этап – работа с учителями (многие из которых являются родителями школьников). Такая работа может проводиться на педсовете или в методических объединениях. Не лишним окажется и конкурс на лучшую разработку системы стимулирования родителей, в котором могут принять участие как творческие коллективы, так и отдельные учителя с индивидуальными проектами.

Третий этап – интеграция мнений родителей, учителей и руководства, и формализация системы стимулирования родителей в виде соответствующего Положения.

Четвертый этап – апробация в течение года разработанной системы и внесение при необходимости корректив.

Пятый этап – этап обновления, его рекомендуем проводить при переходе детей на новую ступень образования. Это обстоятельство обусловлено тем, что меняются предпочтения у родителей, а в старших классах может измениться и состав родителей, так как появляется профильное обучение.

Результаты исследования. Обсуждение. Мы разрабатывали систему стимулирования родителей в базовой школе при Чеченском государственном университете. Использовались различные методы поощрения родителей: награда грамотами и благодарностями разного уровня (классный руководитель, администрация школы, районный отдел образования), благодарственные письма на работу, благодарственные письма родителям (бабушкам и дедушкам учащихся), публичная похвала, нагрудные знаки, медали, вымпелы, настенные календари с персональной фотографией (ребенка, родителей или всей семьи), именные ручки и т. д.

Особо подчеркнем, что каждый родитель отмечался в течение года 1–3 раза. Были сложные случаи, когда родителей было не за что поощрять. Но мы помним, что воспитание детей – это родительский труд, поэтому были номинации, на первый взгляд, странные, но очень действенные: «за обеспечение чистоплотности сына (дочери)», «за внимание к дополнительным занятиям сына (дочери)», «за обеспечение исполнительской дисциплины ребенка», «за опрятность сына (дочери)», «за активное изучение педагогической литературы», «за участие в вебинарах школы» и т. п.

Описываемая работа проводилась в течение трех лет, поэтому можно подвести некоторые итоги. Для нас были важны изменения, произошедшие с родителями, и роль школы в них, а также мнение классных руководителей о произошедших изменениях с родителями.

Мнения родителей о методах стимулирования. Отметим, что при опросе мы не называли оказываемые знаки внимания со стороны школы стимулированием. В опросе акцентировалось внимание на отношении родителей к школе, учителям, заботе о детях, играх с детьми, выполнении с ними уроков, чтении книг и т. д. В опросе приняли участие 858 родителей учащихся с 3-го по 11-й класс (те, кто принимал участие в проводимом эксперименте).

Далее мы сопоставили мнения родителей о тех же явлениях и событиях школьной жизни детей до начала экспериментальной работы и после 3-летнего периода ее проведения. Результаты оказались заметнее лучше:

- повысилось позитивное отношение к школе – 43,4 %;
- повысилось позитивное отношение к классному руководителю – 58,2 %;
- стали больше обращать внимание на внешний вид ребенка – 47,3 %;
- стали чаще проверять домашние задания – 24,6 %;
- стали больше участвовать в классных

и школьных мероприятиях – 23,1 %;
 – впервые проявили инициативу к проведению классных мероприятий – 15,6 %;
 – появились новые традиции в семье (например, совместное чтение, просмотр кинофильмов и т. п.) – 18,7 %;
 – проявили интерес к тематическим подборкам на сайте школы – 32,1 %;
 – предложили свою помощь школе – 9,1 %.

Мнение учителей об использованных методах стимулирования. Все учителя без исключения отметили положительный эффект от применения методов стимулирования родительского труда. Кроме улучшения взаимодействия, учителя констатировали значительное повышение численности родителей, присутствующих на родительских собраниях (в среднем посещаемость стала от 85 до 96 %); повышение внимания родителей к занятиям в родительском университете (на 28,3 %); увеличение количества посещений сайта школы (электронный дневник, чтение полезной информации, видеозаписи занятий в родительском университете, участие в родительском чате) на 456 %.

В качестве отрицательного элемента учителя отметили затраты своего личного времени на организацию стимулирования родительского труда. Полагаем, что данный вопрос можно адресовать администрации образовательных организаций и ожидать их управленческих решений.

Оценивая результаты работы, можно признать, что отдельные методы стимулирования родителей оказались более эффективными, другие – менее. На наш взгляд, перспективным является использование нагрудных знаков «лучший родитель класса», «лучший родитель школы», «почетный родитель класса», «почетный родитель школы», «заслуженный родитель класса», «заслуженный родитель школы». Есть положение: за что и какой знак присваивается, очевидно, что между ними существует определенная иерархия ценности. Можно

пойти дальше: такие знаки могут быть бронзовыми, серебряными и золотыми. В этом случае спектр награждения расширится.

Действенными оказались письма благодарности родителям, высылаемые на производство. Но такое поощрение имеет свои ограничения: один раз за весь период обучения ребенка.

Благодарственные письма родителям родителей наших учащихся детерминировали особую активность старшего поколения, благодаря которой решился ряд проблем в классах (забрать ребенка из школы, привести на дополнительные занятия в школу или классные мероприятия, когда родители на работе, причесать ребенка перед мероприятием и т. п.).

Особую ценность имели выгравированные благодарности родителям от школы, которые мы использовали в старших классах. В беседах с выпускниками мы установили, что большинство родителей такие благодарности повесили у себя дома на стенах. Это свидетельствует о значимости подобного поощрения.

Очень действенным оказался метод подарка фотоальбома «Мой сын (дочь) в школе». В школе работает фотостудия для учеников средних и старших классов. Ее ученики практикуются делать фотографии в стенах школы, присутствуя на занятиях и делая снимки в «натуральных» обстоятельствах. Так как присутствие ребят-фотографов бывает довольно часто, то к ним привыкают, и ребята ведут себя естественно. Постепенно в фотостудии собираются альбомы классов (начиная с первого).

На выпускной вечер школа готовит для своих учеников подарок – фотоальбом класса. Но в процессе учебы, по просьбе администрации ученики фотостудии готовят и подарочные альбомы для отдельных родителей. Такой подарок родители оценили, как «бесценный», а его получение как «самое ценное внимание со стороны школы».

Вместе с тем очень сложно разделить влияние методов стимулирования и других методов, форм и средств работы с родителями. Но мы уверены, что более половины результатов получены именно благодаря введению системы педагогического стимулирования родительского труда.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- методы педагогического стимулирования родительского труда классными руководителями и администрацией школы до настоящего времени остаются малоизученной проблемой;
- для подбора методов стимулирования необходимо учитывать достижения в различных науках: социологии, психологии и менеджменте;
- разработка системы стимулирования родительского труда должна осуществляться в несколько этапов с учетом особенно-

стей предпочтений родителей и мнения педагогического коллектива;

- система стимулирования должна быть формализована в соответствующих положениях в масштабе школы;
- особо эффективные методы стимулирования могут иметь несколько вариантов и уровней номинации;
- применение разнообразных педагогических методов стимулирования родительского труда в виде поддержки и поощрений обусловит хорошее взаимодействие образовательного учреждения с семьей, доверительные отношения и взаимопонимание между участниками образовательного процесса;
- проявление педагогическими работниками разнообразия и творчества в разработке методов стимулирования родительского труда обеспечит создание в школе неповторимой и уникальной системы работы с родителями.

Список источников

1. Аристотель. Метафизика / пер. с греческого П. Д. Первова и В. В. Розанова. – М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – 232 с.
2. Багирова А. П., Быкова Д. Г., Ворошилова А. И., Ильвес Э. В., Шубат О. М. Родительский труд: условия реализации, мотивы и результаты: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 171 с.
3. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства [Электронный ресурс]. – URL: http://www.auditorium.ru/aud/p/index.php?a=presdir&c=getForm&r=resDesc&id_res=3349 (дата обращения: 24.03.2022).
4. Васильева Е. Н., Орлов А. В. Ролевая структура детско-родительского взаимодействия как составляющая психологической готовности к родительству // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – № 4. – С. 75–76.
5. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/FILOSOF/GOBBS/leviafan.txt> (дата обращения: 24.03.2022).
6. Жук С. С. Управление качеством человеческих ресурсов: теория и практика: монография. – М.: Дашков и К, 2015. – 232 с.
7. Ильишев А. М., Лаврентьева И. В. Стратегия включения репродуктивного труда в экономику России: монография. – М.: ИД «Финансы и кредит», 2005. – 368 с.
8. Исаков А. В. Родительство как ценность в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Чита, 2016. – 24 с.
9. Лепетина Н. В. Стимулирование и развитие образовательной активности родителей в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2011. – 24 с.
10. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме (Философское наследие): сочинения в 3 т., Т. 1. – М.: Мысль, 1985. – 675 с.
11. Багирова А. П., Шубат О. М., Ворошилова А. И., Витик С. В., Пиеничникова М. М., Полушкина И. В. Мотивация родительского труда и регулирование установок на родительство населения Уральского региона: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 271 с.
12. Пиеничникова М. М. Родительский труд: содержание и особенности реализации в малых

городах уральского региона: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

13. *Смирнова Е. О., Быкова М. В.* Структура родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребенка // Родители и дети: психология взаимоотношений. – М.: Когито-Центр, 2003. – С. 142–143.

14. *Suh J., Folbre N.* Valuing Unpaid Child Care

in the U.S.: A Prototype Satellite Account Using the American Time Use Survey // Review of Income and Wealth. – 2015. – Vol. 62, iss. 4. – P. 668–684.

15. *Kosonen T.* To Work or Not to Work? The Effect of Childcare Subsidies on the Labour Supply of Parents // The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy. – 2014. – Vol. 14, iss. 3. – P. 817–848.

References

1. Aristotle. *Metaphysics*. Moscow: Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas, 2006, 232 p. (In Russ.).

2. *Bagirova, A. P., Bykova, D. G., Voroshilova, A. I., Ilves, E. V., Shubat, O. M.*, 2015. Parental labor: conditions of realizations, motives and results: monograph. Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 171 p. (In Russ.).

3. Bentam, I. Introduction to the foundations of morality and legislation [online]. Available at: http://www.auditorium.ru/aud/p/index.php?A=presdir&c=getForm&r=resDesc&id_res=3349 (In Russ.).

4. *Vasilieva, E. N., Orlov, A. V.*, 2013. The role structure of child-parent interaction as a component of psychological readiness for parenthood. Bulletin on Pedagogy and Psychology of Southern Siberia, no. 4, pp. 75–76. (In Russ.).

5. *Hobbes, T.* Leviathan or Matter, Form and Power of the Church and Civil State [online]. Available at: <http://lib.ru/FILOSOF/GOBBS/leviafan.txt> (accessed 24.03.2022) (In Russ.).

6. *Juke, S. S.*, 2015. Human resource quality management: theory and practice: monograph. Moscow: Dashkov and K Publ., 232 p. (In Russ.).

7. *Pyshev, A. M., Lavrentieva, I. V.*, 2005. Strategy of inclusion of reproductive labor in the Russian economy: monograph. Moscow: Finance and Credit Publ., 368 p. (In Russ.).

8. *Isakov, A. V.*, 2016. Parenthood as a value in modern Russian society. Cand. Sci. (Philos.). Chita, 24 p. (In Russ.).

9. *Lepetina, N. V.*, 2011. Stimulation and de-

velopment of educational activity of parents in a modern school. Cand. Sci. (Pedagogical). Veliky Novgorod, 24 p. (In Russ.).

10. *Locke, J.*, 1985. *Essays in 3 volumes*. Vol. 1. The experience of human understanding (Philosophical heritage. Vol. 93). Moscow: Thought, 675 p. (In Russ.).

11. *Bagirova, A. P., Shubat, O. M., Voroshilova, A. I., Vitik, S. V., Pshenichnikova, M. M., Polushkina, I. V.*, 2014. Motivation of parental labor and regulation of parenting attitudes of the population of the Ural region: monograph. Yekaterinburg: Ural un-t Publ., 271 p. (In Russ.).

12. *Pshenichnikova, M. M.*, 2012. Parental labor: content and features of implementation in small towns of the Ural region. Cand. Sci. (Economic). Yekaterinburg, 23 p. (In Russ.).

13. *Smirnova, E. O., Bykova, M. V.*, 2003. The structure of the parental relationship and its dynamics in the ontogenesis of the child. Parents and children: psychology of relationships. Moscow: Kogito-Center, pp. 142–143. (In Russ.).

14. *Suh, J., Folbre, N.*, 2015. Valuing Unpaid Child Care in the U.S.: A Prototype Satellite Account Using the American Time Use Survey. Review of Income and Wealth, vol. 62, iss. 4, pp. 668–684. (In Eng.).

15. *Kosonen, T.*, 2014. To Work or Not to Work? The Effect of Childcare Subsidies on the Labour Supply of Parents. The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy, vol. 14, iss. 3, pp. 817–848. (In Eng.).

Информация об авторах

Р. М. Эхаева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова, raisa.ехаева.65@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4417-2635>, Грозный, Россия

Н. У. Ярычев, доктор педагогических наук, доктор философский наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии образования, проректор по учебной работе, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова, nasrudiny@mail.ru, Грозный, Россия

Information about the authors

Raisa M. Ekhaeva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University, raisa.exaeva.65@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4417-2635>, Grozny, Russia

Nasrudi U. Yarychev, Dr. Sci. (Pedag.), Dr. Sci. (Philos.), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Vice-Rector for Academic Affairs, Kadyrov Chechen State University, nasrudiny@mail.ru, Grozny, Russia

Поступила в редакцию 11.02.2022

Принята редакцией 25.04.2022

Submitted 11.02.2022

Accepted by the editors 25.04.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2203.06

Ретроспективный анализ процесса воспитания в вузе

Иванов Максим Владиславович¹

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

Аннотация. Цель статьи заключается в проведении сравнительного анализа мнений педагогов по вопросам процесса воспитания студента, его объективности и специфики.

В статье показано, что в отечественном образовании в 90-х гг. XX в. воспитательная составляющая высшего образования в России была практически полностью уничтожена, а также произошло значительное сужение целевой направленности высшего образования до задач профессионально-деятельностного формирования специалиста вместо комплексного развития личности студента.

В статье приведён сравнительный анализ мнений виднейших педагогов нынешнего и более раннего периода отечественной педагогики по вопросам процесса воспитания студента. Поскольку в отдельных школах воспитательное взаимодействие с учащимися не прекращалось, предложены к рассмотрению для переложения на вузовские реалии некоторые практики воспитательного взаимодействия, успешно используемые в школах. Отмечены некоторые возможности воспитательного потенциала в вузе, в том числе эффективность воспитания через работу с лидерскими качествами, использование коллектива в качестве воспитательной среды и др.

Выведено понятие вузовской идентичности как важного критерия воспитанности студента, а также результата педагогического взаимодействия со студентом.

В заключении делается вывод о том, что несмотря на введение в эксплуатацию примерной программы воспитания в образовательной организации высшего образования, воспитание остаётся вторичным приложением образовательного процесса. Для решения выявленной проблемы отмечена необходимость работы с педагогическим составом.

Ключевые слова: вузовская идентичность, воспитание студента, критерии воспитанности, педагогическое взаимодействие, воспитательная среда.

Для цитирования: Иванов М. В. Ретроспективный анализ процесса воспитания в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.06>

Scientific article

Retrospective Analysis of the Process of Education at the University

Maxim V. Ivanov¹

¹ Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia

Abstract. The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of the opinions of teachers on the process of educating a student, his objectivity and specificity.

In the article is shown that the situation in domestic education, which developed in the 90s of the XX century, the educational component of higher education in Russia was almost completely

© Иванов М. В., 2022

destroyed, and there was a significant narrowing of the target orientation of higher education to the tasks of professional and activity formation of a specialist, instead of a comprehensive development of the student's personality.

The article provides a comparative analysis of the opinions of the most prominent teachers of the current and earlier period of domestic pedagogy on the process of educating a student. Since educational interaction with students did not stop in some schools, some practices of educational interaction that are successfully used in schools are proposed for consideration for transferring to university realities. Some possibilities of educational potential in the university are noted, including the effectiveness of education through work with leadership qualities, the use of the team as an educational environment, etc.

The concept of "university identity" is derived as an important criterion for the upbringing of the student, as well as the result of pedagogical interaction with the student.

In conclusion, it is concluded that despite the introduction of an exemplary upbringing program in an educational organization of higher education, upbringing remains a secondary appendage of the educational process. To solve the identified problem, the need to work with the teaching staff was noted.

Keywords: university identity, student upbringing, upbringing criteria, pedagogical interaction, educational environment.

For citation: Ivanov, M. V., 2022. Retrospective Analysis of the Process of Education at the University. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.06>

Введение, постановка проблемы.

Одним из спорных вопросов педагогики и психологии высшей школы долгое время являлся вопрос воспитания студентов. Часть специалистов полагала, что воспитательное взаимодействие не является актуальным на студенческом этапе жизни человека, а иная часть считала, что воспитание является актуальным во время обучения молодых людей в вузе. На данный момент спор закончился решением в пользу необходимости воспитания студентов, а Министерством науки и высшего образования в 2021 г. предложена «Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования» [10], которая уже внедряется в образовательный процесс организаций высшего образования. В своём исследовании Е. А. Александрова отмечает, что «результатом изменения восприятия молодым поколением методов их воспитания является формирование запроса преподавательского корпуса и представителей общественности на возрождение воспитательных систем образовательных организаций» [2]. В статье мы рассмотрим мнения различных авторов о воспитании

в пространстве вуза, а также проанализируем некоторые воспитательные методы, применяемые в школах, с целью выявления возможности к адаптации их для воспитательного взаимодействия со студентами. В рамках данной статьи воспитание будет рассмотрено нами, как воспитательное взаимодействие, поскольку студент в большей степени ориентирован на интерактивность. Это помогает воспитуемому направить свои усилия в максимально эффективное русло личностного роста. Весь процесс воспитательного взаимодействия для нас является созданием оптимальных условий по развитию личности студента.

Цель статьи. В рамках исследования нами проблем процесса воспитания студента таким исследованием закономерно стал ретроспективный анализ процесса воспитания в вузе.

Методология и методы исследования. Обратимся к истории вопроса становления современной воспитательной системы вузов. В советский период воспитательная деятельность в вузах проводилась под руководством партии большевиков, в рамках которой реализовывались основные

идеологические события жизни студенческой молодёжи: тупоходы, кружки по интересам, массовые акции, посвящённые праздникам и событиям государственной значимости. Идеология пропагандировала общечеловеческие моральные ценности, проповедовала определённый уклад жизни человека, семьи и общества. В Конституции Российской Федерации (глава 1, статья 13, пункт 2) говорится: «Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» [1], что на практике реализуется как полное отсутствие какой-либо идеологии.

Ещё в 2013 г. Н. Л. Селиванова в своей статье «Воспитательное пространство вуза: актуальность создания и сущность» [12] констатировала, что в 90-х гг. XX в. воспитательная составляющая высшего образования в России была практически полностью уничтожена, а также произошло значительное сужение целевой направленности высшего образования до задач профессионально-деятельностного формирования специалиста, вместо комплексного развития личности студента. Единая отечественная концепция гуманистического воспитания современного студента отсутствует, а западные аналоги не приживаются ввиду своей узконаправленности или несовместимости с особенностями национального менталитета.

Автор отмечает, что, ограничиваясь лишь передачей профессиональной информации студентам, современные педагоги вузов оставляют юные умы без сформированного отношения к знаниям, процессу обучения и самой жизни. Эта ниша всё равно заполняется, но уже под влиянием более посредственных образцов социальной среды. Н. Л. Селиванова также подчёркивает, что возможность эффективного воспитания студентов в вузе до сих пор вызывает дискуссии: «Многие исследователи и практики считают, что студенты, являясь, по сути, взрослыми людьми, не нуждаются в каком-либо воспитании. Кроме того,

основной целью вуза является профессиональная подготовка студентов. Главенствование такого мнения привело в 90-е годы к свёртыванию воспитательной работы в вузе» [12, с. 5].

Мы солидарны с высказанной Н. Л. Селивановой мыслью о том, что комплексное развитие личности студента на данный момент в системе высшего образования отсутствует. Согласно нашему практическому опыту, развитием личности студентов занимаются лишь некоторые преподаватели, мотивируемые только собственным чувством общественного долга, но подобное воспитательное взаимодействие часто происходит ситуационно и не систематизировано. Эффективность любого воспитательного взаимодействия напрямую зависит от личностных и профессиональных качеств преподавателя, а также от его мотивированности, однако в этом случае фактор личности преподавателя преобладающий. Не следует забывать, что развитие личности не прекращается с преодолением определённой возрастной отметки. В достаточной степени образованный человек продолжает работать над собой на протяжении всей жизни. Исходя из этого нам представляется актуальной потребность создания благоприятных условий для развития и саморазвития личности на протяжении всего времени обучения, вне зависимости от возрастных категорий студентов.

Отсутствие чёткой системы национальных ценностей, общих идей и общего государственного мировоззрения препятствует общественному целеполаганию и чёткому формулированию нужд и запросов общества. Если Советский Союз благодаря идеологии чётко мог обозначить запрос на требуемого для выполнения идеологических задач члена общества, то Россия на данном этапе, не имея чётких направлений движения, до недавнего времени, едва ли способна была создать однозначный запрос на определённым образом развитую личность. Это создавало проблему в особен-

ности для воспитательной системы вузов. Однако предложенная Министерством науки и высшего образования в 2021 г. «Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования» способна положить начало переменам в данной области образования.

Оглядываясь на примеры прошлого, невозможно не отметить ещё один аспект специфики идеологического воспитания советского периода отечественного образования. Превалирующие в педагогике того периода фронтальные формы воспитательной работы способствовали формированию чувства коллективности у молодёжи, что не всегда создавало условия для раскрытия индивидуальности. Если в то время идеологическое воспитание помогало воспитуемому осознать себя как неотъемлемую часть общества и непосредственно коллектива, то в настоящее время авторы (к примеру Т. А. Ромм [11], Е. А. Александрова и Е. А. Богачёва [3], И. Н. Емельянова [7], И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова [4] и др.) скорее склоняются к модели индивидуальной траектории воспитания. Это способствует расширению спектра возможностей самореализации студента в будущем.

Поскольку в отдельных школах воспитательное взаимодействие с учащимися не прекращалось, обратимся к опыту работы школьных педагогов. В своей статье «Воспитываем ребёнка-лидера» М. Н. Емельянова говорит о необходимости развития лидерских качеств в детях: «Каждый может развивать и совершенствовать заложенный в нем лидерский потенциал. Способность лидировать существенно повышается по мере взросления и приобретения жизненного опыта и профессионального мастерства. Главное – определить сферу деятельности для наилучшего приложения своих сил и достижения успеха» [7].

Определённо, это заключение применимо не только к школе и школьникам, но и к студенту. Обладая несравнимо большим

жизненным опытом, нежели школьник, студент потенциально обладает большими задатками лидера, которые вполне могут быть развиты при должной помощи преподавателя. Студент-лидер, взявший на себя ответственность за свой коллектив и его деятельность, вынужден становиться более дисциплинированным. Необходимо предоставить студенту возможность лидировать во время работы группы над проектом в той области, в которой он силен или которая ему симпатична для того, чтобы раскрыть его личностный потенциал лидера. Это позволит добиться максимального вовлечения студента в процесс, что благоприятно скажется и на результатах проектной деятельности, и на эффекте воспитательно-го взаимодействия.

В своей статье Н. Л. Селиванова отмечает неразрывную связь процесса передачи содержания образования и различными методами обучения, а также формами учебной работы в вузе [12]. К сожалению, практика показывает, что вопросам воспитания в вузе отводится чаще всего незначительная роль. Одной из причин этого является пренебрежительное отношение к проблеме воспитания как студентов, так и большей части преподавательского состава.

Рассматривая различные определения понятия «воспитание», П. В. Степанов обобщает проанализированные материалы, определяя воспитание как управление процессом развития личности ребёнка через создание благоприятных условий [13]. Это определение содержит важное уточнение о том, что процесс воспитания ни в коем случае не является процессом управления самим воспитуемым, но лишь направлением его самобытного развития в сторону позитивности и созидания. Таким образом, воспитание является также способом защитить воспитуемого от вреда, который по неопытности или незнанию он способен нанести себе и другим. В процессе воспитания студента этот аспект остаётся не менее важным, поскольку, несмотря на го-

раздо более высокий уровень развития личности студента, в сравнении со школьником его личность тем не менее продолжает активно развиваться. Управление этим процессом, на наш взгляд, должно быть доверено профессионалу, способному создать все необходимые условия для раскрытия максимального потенциала личности.

Говоря о воспитании, Д. В. Григорьев отмечал важность культивирования у воспитуемых идентичности (от позднелат. *identicus* – причастность) российской и также школьной. Российская идентичность по Д. В. Григорьеву характеризуется вовлечённостью в общественную, культурную жизнь страны, ощущение себя россиянином; ощущение причастности к прошлому, настоящему и будущему российской нации. Школьная же идентичность «позволяет увидеть, связывает ли школьник свои успехи, достижения (так же, как и неудачи) со школой; является ли школа значимым для него местом или нет» [5]. Автор отмечает, что низкие показатели школьной идентичности свидетельствуют о том, что школа не значима или малозначима для ребёнка, а значит, даже если он успешен как ученик, источник его успешности лежит за пределами школы (семья, репетиторы и т. д.). Высокие же показатели свидетельствуют о том, что школа занимает важное место в жизни ребёнка и даже если он не слишком успешен, как ученик, то его личное достоинство, самоуважение проистекают из его школьной жизни.

Не менее важной, чем школьная идентичность для школьников, является и вузовская идентичность для студентов. Ощущение принадлежности к вузу, формирующееся и развивающееся у студента в результате воспитательного взаимодействия с преподавателем, является одним из важнейших результатов воспитательной работы вуза и критерием оценки данной деятельности. Ведь одним из важных условий, которые необходимо создать преподавателю для эффективного управления процессом

развития личности студента, зачастую является создание сплочённого коллектива, имеющего перед собой чёткую цель.

В такой ситуации коллектив становится не только фактором воспитания, но и наиболее эффективной воспитательной средой, попадая в которую, личность получает необходимые ей условия для максимального раскрытия своего потенциала. Студент, отождествляющий себя со своим вузом и группой, склонен равняться на их лучших представителей и способен вступать в развивающие соревнования успешности с более успешными соучениками. Вузовская идентичность способствует развитию социализации, созданию прочных дружеских связей, способных стать достойной психологической опорой для студента даже после окончания учебного заведения.

Для проверки эффективности воспитательного взаимодействия на личность необходимы педагогическая экспертиза, строящиеся на анализе критериев воспитанности. В своём диссертационном исследовании Е. В. Киселёва предлагает следующую характеристику специфики педагогической экспертизы воспитания:

- направленность экспертизы на исследование условий развития ребенка, на изучение психологической атмосферы, эмоционального фона образовательной организации;
- анализ целевого компонента, затруднений и ресурсов процесса воспитания;
- экспертиза труднозамеряемых и малопроявляемых параметров;
- определение научно обоснованного и действенного механизма оценки качества процесса воспитания [9].

Стоит отметить, что автор на первое место выдвигает направленность экспертизы на исследование условий развития воспитуемого, то есть педагогической среды. Мы считаем это наиважнейшим параметром педагогической экспертизы, уместной для применения в вузовской преподавательской практике, потому что организация благо-

приятной воспитательной среды в вузе, более сложная задача, нежели в школе, ввиду большей независимости студентов.

Одним из виднейших учёных, разработавших критерии воспитанности, используемые в педагогической экспертизе, был В. А. Караковский [8]. Из-за того, что ключевым понятием концепции, разрабатываемой во главе с В. А. Караковским, являлась воспитательная система, критериально-диагностический аппарат создавался для оценки состояния и результативности работы воспитательной системы в школе, однако, мы считаем возможным адаптировать данную систему и для работы в вузе. Разработчики разделили критерии на две группы – «критерии факта» и «критерии качества». Первая группа критериев позволяет понять, есть ли в данной школе воспитательная система, а вторая группа помогает оценить уровень развития воспитательной системы и её эффективность.

I группа – критерии факта.

1. Упорядоченность жизнедеятельности школы:

- соответствие содержания, объема и характера воспитательной работы возможностям и условиям данной школы;
- разумное размещение во времени и пространстве всей целенаправленной воспитательной деятельности;
- скоординированность всех школьных воспитательных мероприятий, их педагогическая целесообразность, необходимость и достаточность;
- согласованность планов и действий всех коллективов, организаций и объединений, работающих в школе;
- связь учебной и внеучебной деятельности школьников и учителей; четкий ритм и разумная организация школьной жизни.

2. Наличие сложившегося единого школьного коллектива, сплоченность школы «по вертикали», устойчивые межвозрастные связи и общение.

• Педагогическая часть коллектива представляет союз единомышленников, вос-

питателей-профессионалов, способных к реальному самоанализу и постоянному творчеству.

• В ученической среде высоко развито коллективное самосознание, «чувство школы».

• Школьный коллектив живет по выработанным им самим законам, правилам, привычкам, традициям.

3. Интегрированность воспитательной деятельности в комплексы, концентрация педагогических усилий в крупные «дозы воспитания», в крупные организационные формы (центры, клубы, ключевые дела, тематические программы).

Дискретность воспитательного процесса, чередование периодов относительно покоя, повседневной черновой работы с периодами повышенного коллективного напряжения, яркими, праздничными событиями, фокусирующими главные черты системы.

II группа – критерии качества.

1. Степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы.

2. Общий психологический климат школы, стиль отношений в ней, самочувствие ребенка, его социальная защищенность, комфорт.

3. Уровень воспитанности выпускников школы [8].

Приведённые выше критерии могут быть использованы для педагогической экспертизы не только школы, но и любого другого учебного заведения, при условии внесения определённых корректировок. Также благодаря им вполне возможно определение уровня эффективности воспитательных мер, направленных на воспитание личности студента.

Заключение. Мы приходим к выводу, что разработка новых способов воспитательного взаимодействия преподавателя и студента является актуальным направлением современной педагогики. На данный

момент в вузах активно внедряется «Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования» [10], но в отличие от школы, в российском вузе традиции воспитания не успели сформироваться до сих пор. Из-за этого многие преподаватели не считают уместным ведение внеаудиторной воспитательной деятельности, а также внедрение в свои лекции и семинары аспекта воспитательного взаимодействия. Воспитание остаётся вторичным придатком образовательного процесса, даже несмотря на введение программы воспитания. В подобных условиях необходимо работать с препода-

вательским составом, донося до него необходимость воспитательной составляющей образования на местах. Ввиду недостаточной развитости способов воспитательного взаимодействия со студентами, мы считаем уместным адаптировать определённую часть способов воспитательного взаимодействия, успешно применяемого в школах, под вузовские реалии, чтобы восполнить пробел в разнообразии воспитательных действий в отношении студентов, появившийся в девяностых годах двадцатого века, и на этой базе продолжить развитие этого важнейшего направления отечественной педагогики.

Список источников

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 01.07.2020, N 31, ст. 4398.
2. Александрова Е. А. Эволюция методов и приёмов воспитания: 1917–2017 гг. // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 7–12.
3. Александрова Е. А., Богачева Е. А. Обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 397–405.
4. Колесникова И. А., Борытко Н. М., Поляков С. Д., Селиванова Н. Л. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
5. Григорьев Д. В. Педагог в пространстве общественного действия // Народное образование. – 2015. – № 10 (1453). – С. 111–116.
6. Емельянова И. Н. Воспитательная деятельность вуза: мифы и реальность // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 5. – С. 45–50.
7. Емельянова М. Н. Воспитываем ребенка-лидера // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 23–25.
8. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика шк. воспитат. систем. – М.: Новая шк., 1996. – 155 с.
9. Киселёва Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: автореф. дис. ... д-р пед. наук. – М., 2020. – 42 с.
10. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования [Электронный ресурс]: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/index.php?sphrase_id=258368 (дата обращения: 21.01.2022).
11. Ромм Т. А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 89–93.
12. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство вуза как перспективная модель воспитания // Вопросы воспитания. – 2013. – № 3 (16). – С. 5–8.
13. Степанов П. В. Понятие «Воспитание» в современных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121–129.
14. Thomas L., Hockings C., Ottawa J.

and Jones R. Independent learning: Student perspectives and experiences Final report to the Higher Education Academy. – New York: Higher Education Academy, 2015.

References

1. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on December 12, 1993) (subject to amendments made by the Laws of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation of December 30, 2008 N 6-FKZ, of December 30, 2008 N 7-FKZ, of February 5, 2014 N 2 -FKZ, dated 07/01/2020 N 11-FKZ). Collection of Legislation of the Russian Federation, 07/01/2020, N 31, art. 4398. (In Russ.)
2. Aleksandrova, E. A., 2017. The evolution of methods and techniques of education: 1917–2017. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 7–12. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Aleksandrova, E. A., Bogacheva, E. A., 2013. Providing curator optimization of the quality of life of university students. *Bulletin of the Saratov University. New episode. Series: Acmeology of Education. Psychology of development*, vol. 2, no. 4, pp. 397–405. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kolesnikova, I. A., Borytko, N. M., Polyakov, S. D., Selivanova, N. L., 2007. Educational activities of the teacher: textbook. allowance for students. higher textbook institutions. 3rd ed., erased. Moscow: Academy Publ., 336 p. (In Russ.)
5. Grigoriev, D. V., 2015. Teacher in the space of public action. *People's education*, no. 10 (1453), pp. 111–116. (In Russ.)
6. Emelyanova, I. N., 2010. Educational activities of the university: myths and reality. *University management: practice and analysis*, no. 5, pp. 45–50. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Emelyanova, M. N., 2006. Raising a child leader. *Preschool education*, no. 5, pp. 23–25. (In Russ.)
8. Karakovsky, V. A., Karakovsky, V. A., Novikova, L. I., Selivanova, N. L., 1996. Education? Education... Education!: Theory and practice of school. educate. systems. Moscow: Novaya shk. Publ., 155 p. (In Russ.)
9. Kiseleva, E. V., 2020. Pedagogical examination of the process of education in an educational organization. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 50 p. (In Russ.)
10. Approximate work program of education in an educational organization of higher education: [online]: Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/about/deps/dgmpispvsvo/education/index.php?sphrase_id=258368 (accessed: 01.21.2022). (In Russ.)
11. Romm, T. A., 2013. Standardization of education in higher professional pedagogical education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 89–93. (In Russ.)
12. Selivanova, N. L., 2013. Educational space of the university as a promising model of education. *Issues of education*, no. 3 (16), pp. 5–8. (In Russ.)
13. Stepanov, P. V., 2017. The concept of “Education” in modern pedagogical research. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 121–129. (In Russ.)
14. Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J. and Jones, R., 2015. Independent learning: Student perspectives and experiences Final report to the Higher Education Academy. New York: Higher Education Academy Publ.

Информация об авторе

М. В. Иванов, аспирант кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, maxiva@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3753-6135>, Саратов, Россия

Information about the author

Maxim V. Ivanov, postgraduate student of the Department of Education Methodology, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, maxiva@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3753-6135>, Saratov, Russia

Поступила в редакцию 06.04.2022

Принята редакцией 15.05.2022

Submitted 06.04.2022

Accepted by the editors 15.05.2022

Научная статья

УДК 374

DOI: 10.15293/1813-4718.2203.07

Дидактический дизайн профессиональной среды педагогического образования

Буланкина Надежда Ефимовна¹, Мишутина Ольга Валерьевна²

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

² Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема культурно направленной полиязыковой безопасности современной профессиональной образовательной среды. Причем фокусируется внимание на ее дидактическом дизайне в рамках педагогического проектирования, который признается как наиболее проблемный аспект в условиях трансформаций отечественного образования в целом.

Цель статьи заключается в презентации дидактического дизайна в качестве ценностной компоненты профессиональной культуры учителя будущего, требующей создания разумных условий эффективного взаимодействия непосредственных участников учебно-воспитательного процесса в системе педагогического образования.

Методология. Исследовательский контекст опирается на ведущие принципы среднего и полифункционального подходов в педагогической науке и практике. Причем педагогическое проектирование, ориентированное на идеальный трек развития личности в аспекте изменения формата коммуникативно направленного обучения, выступает как ведущий методологический посыл проведенного микроисследования. Результаты проведенного исследования отражены в презентации многоуровневой модели формирования портфолио образовательных практик для учащейся молодежи и взрослого населения специалистов. Искомый портфолио позиционируется как фактор и условие позитивного влияния на рынок онлайн-образования (e-learning; online) в полифоничном по звучанию и полиязыковом по контенту информационно-коммуникационном пространстве при условии языковой безопасности.

В заключении уточняются условия подлинной коммуникации участников создания педагогического дизайна непрерывного образования в части сохранения психологического равновесия и в аспекте критического осмысления содержательной технологичности культурно ориентированных практик профессионального становления и роста личности в рамках национального проекта «Учитель будущего».

Ключевые слова: национальный проект «Учитель будущего», полиязычия, дидактический дизайн, педагогическое проектирование, полиязыковая образовательная среда, профессиональная культура будущего учителя, технопарк педагогических компетенций.

Для цитирования: Буланкина Н. Е., Мишутина О. В. Дидактический дизайн профессиональной среды педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.07>

Didactic Design as the Basis for the Professional Spaces of Pedagogical Education

Nadezhda E. Bulankina¹, Olga V. Mishutina²

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

²Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Problem statement reflects on the actual issues of creating the optimum for culturally oriented polylinguistic security of the current professional educational environment. Moreover, the focus is on its didactic design within the frameworks of pedagogical design determined as the most problematic aspect of the national education due to its permanent transformations. The goal of the article is to present a didactic design as a valuable component of the professional culture of the teacher of the future that requires reasonable conditions for effective interaction of the participants of the educational process. The research context is based on the leading principles of environmental and multifunctional approaches in pedagogical science and practice. Moreover, the pedagogical design focused on the ideal track of personal development in the aspect of changing the format of communication-oriented learning, functions as the leading methodological message of this micro-research. The results of the study are reflected in the presentation of a multi-level model for the formation of a portfolio of educational practices for students and adults of specialists. The portfolio positioned as a factor and condition for a positive impact on the online (e-learning; on-line) education market in a polyphonic sounding and multilingual content of the information and communication space, subject to language security. In conclusion, the conditions of genuine communication of participants in the creation of pedagogical design of continuing education are clarified in terms of maintaining psychological balance and in the aspect of critical understanding of the content-based technology of culturally oriented practices of professional formation and personal growth within the framework of the national project “Teachers of the Future”.

Keywords: national project “Teacher of the Future”, multilingualism, didactic design, pedagogical design, multilingual educational environment, professional culture of the future teacher, technopark of pedagogical competencies.

For citation: Bulankina, N. E., Mishutina, O. V., 2022. Didactic Design as the Basis for the Professional Spaces of Pedagogical Education. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.07>

Введение. Постановка проблемы. Дидактический дизайн рассматривается в проведенном микроисследовании в качестве неотъемлемой характеристики и приоритетной составляющей педагогического проектирования гуманитарных практик разного типа и уровня, в основании которых лежат гуманистические ценности – взаимодействие языков/полиязычий гуманитарной культуры в целом и выразительных средств коммуникативной среды взаимодействия непосредственных участ-

ников образовательного процесса в целях культурного самоопределения личности в глобальном мире.

Профессиональная культура учителя будущего в рамках национальных образовательных проектов базируется на двух перспективных концептах, которые позволяют ей двигаться в авангарде, – *реальная и разумная аутентичная коммуникация*. Этой общей тенденции соответствуют процессы, происходящие в отечественной и зарубежной педагогической науке [2; 3; 6; 10;

11; 12; 16]. Не секрет, что искомый аспект педагогической культуры проблематизируется на протяжении нескольких десятилетий в связи с интенсификацией разработок теоретико-методологического характера и научно-методического сопровождения образовательной деятельности в условиях использования новых информационно-коммуникационных технологий [1; 5; 6; 7; 12; 20]. В свою очередь, педагогическая практика как часть общей гуманитарной культуры направляет свои усилия на решение чрезвычайно важной задачи в условиях современности, а именно, превращение информационно-коммуникационного пространства из потенциально образовательного в саморазвивающуюся систему продуктивного общения людей. Это и должно определять педагогическое проектирование и в его рамках педагогический дизайн профессиональной среды [2; 5; 10; 11; 15; 16].

Цель данной статьи состоит в разработке оптимального содержания (Knowledge Content), организационно-педагогического/технологического (Technology) и методического инструментария (Pedagogy and Lingua Didactics) дидактического дизайна для внедрения развивающего модуля гуманистической направленности в рамках ценностно-ориентированной модели культурного самоопределения (Culture-Self-Identification) как комплексного личностного новообразования участников образовательного процесса.

Научная экспозиция. Обращение к литературным источникам, посвященным обозначенному аспекту педагогического образования, позволяет считать решающим признаком искомой системы персонафицированное отношение обучающихся к процессу образования и самообразования в рамках технопарка педагогических компетенций; в качестве ведущего структурного компонента образовательной компетенции в стратегии развития выделяется безопасный компонент содержательной технологичности [4; 5; 6; 10; 11].

Еще более значимыми для обновления профессиональной среды становятся перечисленные направления развития и обновления педагогических практик в цифровом пространстве. Это, несомненно, стимулирует непрерывный поиск новой философско-педагогической стратегии, а также системных разработок дидактических тактик развития современного образования в эру трансформации и тотальной цифровизации в целях психологического равновесия и стабильности с помощью языковых средств культуры, в частности, для лингвистической безопасности социокультурной среды взаимодействия субъектов [5; 11; 13; 20].

Причем в задачи педагогической деятельности и педагогического проектирования как проблемного аспекта проведенного исследования входит конструирование и апробация эффективных методов и приемов развития и самосовершенствования личности в контексте глобальных компетенций, в основании которых функциональная грамотность (читательская, математическая грамотность, естественно-научная грамотность, финансовая грамотность). Иными словами, образовательная компетенция по своей природе многокомпонентна, доступна для изучения в междисциплинарном/межфакультетском технопарке педагогических компетенций благодаря такой характеристике, как ценностно-смысловое отношение личности к непрерывному процессу образования в целом и к овладению определенными компетенциями в той или иной предметной области; интерес к содержанию и процессу учебной деятельности. В рамках программно-методического сопровождения учителя будущего, особенно в сфере интеграции предметов гуманитарного цикла (включая родной и иностранные языки, родную и общемировую литературу, историю и смежные с ними дисциплины педагогического образования) и естественно-научной направленности, развитие данного компонента образовательной компетентности позво-

ляет формировать личность обучающихся, их жизненную позицию и осуществлять процесс воспитания средствами изучаемых дисциплин [2; 4; 15; 18].

В свете изложенных выше концептов предназначение образования как ценностно ориентированной составляющей философии и методологии педагогической деятельности в современную эпоху видится в системном продвижении концепции гуманизации поликультурного образовательного пространства как проект создаваемой гуманитарной реальности [2; 10; 11].

Методология и методы исследования. Научно-исследовательский контекст, в базе которого теоретико-методологические и организационно-педагогические концепты аксиологизации обучения, позволяет раскрыть потенциальные возможности непосредственных участников образовательного процесса в полной мере в условиях трансформации и глобализации социума, полифоничного по языковому и культурному наполнению. Представленный результатами лонгитюдного поиска новых подходов к изучению актуальных вопросов культурного самоопределения личности лидирующий концепт выстраивается в рамках пошаговой (step-by-step) ценностно-центрированной, коммуникативно-деятельностной трехкомпонентной модели (ConceptSphere – concepts): содержательно-концептуальный (Knowledge Content), технологический (Technology) и критериально-оценочный (Pedagogy/Lingua Didactics) фреймы.

Признавая значимость создания творческой модели языкового бытования личности в цифровом образовательном пространстве, находящей фиксацию в ее продуктивных культурных текстах, одновременно рассматриваем ее (искомую модель) в качестве одной из возможных в аспекте культивирования разумного начала в образовании и отмечаем ее актуальность в плане реализации адаптивного образовательного процесса в региональных

условиях трансформации и цифровизации.

Эмпирической базой исследования (с 2015 года по настоящее время) становится система постдипломного непрерывного образования педагога в аспекте формирования методологической и мотивационной готовности к изменениям в сфере образовательных практик с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, а также наставничества/тьюториала. Участниками включенного поискового эксперимента становятся учителя иностранных языков (около 2000 чел. 1200 школ региона).

Методы исследования включают критический анализ литературных источников по искомой проблематике; статистический анализ и обобщение опыта педагогических практик гуманистической направленности; анкетирование и включенное наблюдение; контент-анализ полученных текстуальных продуктов в условиях межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций предполагает введение в проблему исследования, и, в первую очередь, критический анализ представлений о профессиональной среде инновационного содержания и характера, согласно которым в рамках аксиологического подхода образование на протяжении всей жизни (recurrent education) – приоритетная ценность общества и личности. Основной методологический посыл непрерывного образования в более широком смысле – приобретать возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, учиться постоянно и системно, лучше познавая себя и окружающий мир.

Таким образом, представленный концепт позволяет рассматривать трансформацию и цифровизацию в области образования как ситуацию, для которой характерно стремление современного педагога «вписаться и обустроить» образовательное пространство. В этих условиях проектная методика,

проектирование инновационных практик и площадок в аспекте конструирования эффективных приемов подготовки студентов и школьников к итоговой аттестации, моделирование развивающих ситуаций жизненного содержания становится характерным для исследования актуальных проблем, связанных с цифровизацией и прежде всего с методологической и мотивационной готовностью педагогического сообщества к инновациям такого порядка.

Результаты исследования находят отражение в содержательной технологичности трехуровневой модели формирования ценностной компоненты в рамках дидактического дизайна профессиональной среды на основе технопарка педагогических компетенций.

Фрейм первый – концептуально-содержательный – включает информацию в качестве «объекта трансляции и обмена, причем результаты преобразования приобретают такие свойства, как многомерность, мультимедийность, интерактивная открытость. При этом компьютерный гипертекст являет собой особый тип текста, максимально приспособленный для удобства взаимодействия адресата и адресанта, а также для коллегиального творческого использования, а из набора статичных документов современные технологии превратили Сеть в платформу для дискуссий и обмена мнениями» [5, с. 24]. В свою очередь, «продуктивное взаимодействие личностей возможно при условии эффективности каждого индивида. Личный успех наиболее отчетливо коррелируется с сильной волей человека, а нравственные установки человека – это тот камертон, благодаря которому усилия человека направлены на достижение благородных целей на пользу общества» [8, с. 416].

Формирование информационной иноязычной компетенции у студентов/магистрантов лингвистических направлений, обучающихся по профилям в области естественных наук (осуществление поиска

и отбора иноязычной информации научного характера, относящейся к изучаемой тематике, с её последующим критическим анализом и включением в проводимое обучающимся исследование) востребовано благодаря повышению значимости занятия бакалаврами и магистрантами научной работой. Повышение публикационной активности обучающихся становится возможным через проведение совместных исследований (обучающийся – обучающийся, обучающийся – преподаватель, обучающийся – преподаватель, обучающийся – преподаватель кафедры, обучающийся – преподаватель разных кафедр), в т. ч. в межвузовском пространстве.

Реализация обозначенной совокупности факторов (потребность региональной экономики в кадровых ресурсах для высокотехнологичных производств; развитие научных и технологических парков и их взаимодействие с высшими учебными заведениями региона; необходимость формирования особых компетенций для подготовки конкурентоспособной личности, компетентной в области ведения профессиональной деятельности в условиях технопарков; важность подготовки будущих работников коллективов технопарков к исследованиям; приоритетность реализации инновационной политики региона) имеет ясно выраженную региональную специфику. При этом искомая педагогическая компетенция включает следующие важнейшие задачи воспитания, определенные в обновленном ФГОС 2021: готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности. Таким образом, развитие данной экзистенциальной компетентности обучающихся проявляется в их отношении ко всем сферам их деятельности. Рассматриваемая стратегия

делает акцент на развитии экзистенциальной компетентности школьников и ее базовой составляющей – эмоциональной компетентности.

Фрейм второй – технологический – предполагает развитие личности, «подготовленной к профессиональной деятельности в новых условиях информационного общества, на наш взгляд, обоснованно возлагается на иноязычное образование. Именно на воспитание коммуникативно активной, самостоятельной, творчески мыслящей личности направлено современное иноязычное образование высшей профессиональной школы» [5, с. 22]. Причем педагогическая компетенция в области предмета «Иностранный язык» включает в себя следующий комплекс умений:

- умение мотивировать себя к учебной деятельности в области изучения иностранного языка;
- осознание значения английского языка в современном мире;
- развитие и формирование устойчивого интереса к познавательной деятельности в области изучения иностранного языка;
- формирование собственной воли как системы произвольной регуляции своих действий в области изучения иностранного языка;
- знание целей и содержания обучения, осознание обучающимися сущности учебного процесса и предлагаемых им целей обучения;
- способность обучающихся понять, насколько предлагаемые им цели обучения соответствуют их жизненным потребностям;
- умение определить свои собственные потребности и поставить собственные цели в изучении иностранного языка;
- осознание своих коммуникативных потребностей;
- способность обучающихся отобрать, выучить и использовать лексику, специфическую для их собственных потребностей и интересов;

- инициативность;
- способность работать в стрессовой ситуации.

Специфика коммуникации преподавателя и студентов в пространстве иноязычного образования состоит в следующем:

- развитие самоорганизации каждого участника образовательного процесса;
- профессиональная социализация обучающихся в процессе их подготовки и переподготовки, становление опыта профессионального саморегулирования;
- формирование готовности студентов к получению новых знаний, способствующих их профессиональной самореализации в условиях технопарка;
- развитие готовности студентов к использованию иностранного языка как инструмента, необходимого для профессиональной адаптации.

Исследовательская составляющая данного проекта в контексте гуманистической парадигмы образования в целом коррелирует с концептуальными положениями авторской теории культурного самоопределения непосредственных участников педагогических преобразований и трансформаций как цель, процесс и результат в полифоничном инновационном цифровом пространстве региона. Цифра и цифровые технологии – это еще один значимый язык образовательной и воспитательной деятельности личности обучающихся. Поисковой площадкой (2019–2021 гг.) для реализации комплексной ценностной модели становятся педагогические практики в системе непрерывного образования учителя, в которых системно обновляется содержательное ядро и технологическое программно-методическое обеспечение профессиональной развивающей среды взаимодействия учителя и ученика (преподавателей, студентов и школьников, слушателей различных образовательных курсов).

Фрейм третий – критериально-оценочный. Сформированность критического мышления и творческих начал речевой де-

тельности, готовность к исследовательской преобразующей деятельности в целях формирования национального (языкового) самосознания, социальной идентичности и адекватного профессионального выбора на жизненном пути – основные показатели культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве [2, с. 66].

Главное в осуществлении профессиональных функций компетентным человеком – «адекватное принятие смысла деятельности, владение её ориентировочной основой, освоенность опыта выполнения этой деятельности, готовность к реконструкции этого опыта и саморазвитию в меняющейся среде» [7, с. 30]. Методами эффективной профессиональной подготовки обучающихся средствами иностранного языка являются следующие: 1) STEM-технология, CLIL-технология, кейсы; 2) стратегии смысловой обработки текста (в т. ч. с использованием ресурсов Web 1.0 & Web 2.0): insert-маркировка, акrostихи, синквейны, эссе, платформа Moodle, ресурсы ПостНаука, блоги, подкасты. Значимость при этом приобретает внимание к аутентичности текста, цели и задания [6, с. 99].

Организационно-педагогические условия:

– учет существующих требований потенциальных работодателей и соответствующий мониторинг процесса подготовки будущих учителей;

– снижение тревожности у обучающихся в ходе взаимодействия с преподавателем иностранного языка и другими обучающимися;

– развитие профессионально значимых качеств будущего работника технопарка.

Таким образом, профессиональная подготовка учителей будущего в Российской Федерации осуществляется в свете изменений в сфере общего образования, внедрения обновленных ФГОС-2021, начиная с сентября текущего года. Усиление

воспитательной составляющей, а также заметное расширение спектра формируемых у школьников личностных, предметных и метапредметных результатов обучения актуализируют обновление содержания образования в педагогическом университете с одновременным усилением профильной составляющей различных дисциплин учебного плана, обновлением методологии подготовки обучающихся педагогического университета. С появлением Межфакультетских технопарков универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России» (далее – МТ), решение этих задач становится осуществимым. На базе 33 педагогических университетов Российской Федерации созданы педагогические технопарки, функционирующие в качестве инновационных площадок, объединяющих школьников, студентов, учителей, преподавателей и учёных-практиков. МТ можно рассматривать как организационную форму, созданную с элементами кванториумов – детских технопарков, функционирующих с 2016 года по программам естественно-научной и технической направленности. В частности, необходимость разработки модели гуманитарного кванториума как технологичной цифровой среды формирования компетенций, необходимых будущему учителю истории и обществознания, рассматривается в отечественных исследованиях [9, с. 315]. Кроме того, в рамках федерального проекта «Современная школа» создаются центры гуманитарного и естественно-научного образования «Точка роста» на базе не только городских образовательных учреждений, но и сельских школ [3, с. 16]. Апробация и внедрение поэтапной реализации программы исследования искомых аспектов, являясь логическим продолжением авторских учебно-методических публикаций по обозначенной тематике, есть отражение особенностей регионального подхода в плане актуализации интеллектуальной составляющей гуманитарной само-

организации личности как ценности.

Заключение. Проблемное поле и задачи искомых интегрированных практик фокусируются на становлении личностной концептосферы индивидуального языка педагога как важной структурной компоненты гуманитарной самоорганизации личности в процессе исследовательского поиска в информационном пространстве и дальнейшего критического осмысления профессионально ориентированных текстов на иностранных языках (исторических, литературных, естественно-научных и т. д.).

Проектное видение и критическое осмысление содержания, прочитанного в целях последующего конструирования и внедрения эффективных приемов подготовки к итоговой аттестации, к олимпиаде, к конференциям, а также для решения других

актуальных вопросов, связанных с формированием языковой, речевой и коммуникативной компетенций, становятся базой гуманитарной самоорганизации личности педагога в пространстве профессионального взаимодействия участников искомого процесса.

В свою очередь, гуманитарная самоорганизация как комплексное интеллектуальное ядро отражает процесс освоения структурных элементов *ценностно-смысловой сферы, концептосферы современного гуманитарного знания* в полиязыковой культуре педагога, а потому должно находить место в концептуально-содержательной составляющей научно-методического и программно-методического обеспечения учебного процесса непрерывного образования педагога.

Список источников

1. *Боуэн Уильям*. Высшее образование в цифровую эпоху: пер. с англ. – М.: Высшая школа экономики, 2013. – 222 с.

2. *Буланкина Н. Е., Максимова Н. В.* Вызовы современного иноязычного образования: требования к формированию профессиональных компетенций учителя. – Новосибирск: ГАУ ДПО НСО «НИПКПРО»: Просвещение – Иностранные языки, 2022. – 392 с.

3. *Ланцев В. Л.* Особенности развития профессиональных компетенций учителей сельских школ в условиях реализации национального проекта образование // Вестник сельского развития и социальной политики. – 2020. – № 1 (25). – С. 15–17.

4. *Мишутина О. В.* Реализация воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в развитии готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях технопарка // Сибирский учитель. – 2016. – № 1 (104). – С. 69–72.

5. *Обдалова О. А.* Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. – Томск: ТГУ, 2014. – 180 с.

6. *Безукладников К. Э., Жигалев Б. А., Крузе Б. А., Новоселов М. Н., Викулина М. А., Мосина М. А., Дмитриева Е. Н., Новоселова С. Н., Осолкова В. Р.* Профессионально-

ориентированное обучение английскому языку: методы, приемы, оценивание. – Пермь; Н. Новгород, 2018. – 122 с.

7. *Сериков В. В., Леонтьев А. В., Закиева Р. Р.* Подходы к измерению компетентности специалиста и оценка его сформированности // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 29–34.

8. *Соколова Ю. М.* К вопросу о воспитании качеств личности, определяющих успешность коммуникации на иностранном языке // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных статей. – СПб., 2018. – С. 415–417.

9. *Шамигулова О. А., Зекрист Р. И., Мусифуллин С. Р.* Педагогический кванториум в системе подготовки будущего учителя истории и обществознания: от технологии – к компетенциям // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70 (2). – С. 312–315.

10. *Bulankina N. E.* Communicative Culture of a Teacher in the Context of Modern Education, Pedagogical Image // Scientifical and Practical Journal. – 2019. – № 3. – P. 442–451.

11. *Bulankina N. E., Umbrashko K. B., Li Nan and Sun Yumen.* Axiological component of professional readiness of a modern teacher to work in the aspect of the cross-border region // SHS Web of Conferences Part of ISSN. – 2019. –

P. 2261–242.

12. *Engeness I.* Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century // *European Journal of Teacher Education*. – 2021. – № 44 (1). – P. 96–114. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>.

13. *Hrastinski S.* Teachers as developers of local evidence to improve digital course design // *Interactive Learning Environments*. – 2019. – Vol. 29, iss. 4, pp. 648–654. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1594959>.

14. *Kachru B.* World Englishes and Applied Linguistics // *World Englishes*. – 1990. – Vol. 9, Iss. 1. – P. 3–20. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x>.

15. *Lopatkhina T., Bulankina N., Mishutina O., Asten T.* Foreign language professionally oriented training students of technical universities in the system of recurrent and life-long education // *The XIV Annual International Technology, Education and Development Conference, INTED 2020, Proceedings, Valencia (Spain)*. – 2020. – P. 7413–7419. – URL: https://iATED.org/concrete3/paper_detail.php?paper_id=80519 (дата обращения: 03.05.2022).

16. *Lopatkhina T., et al.* Personalized Education: Origins, Characteristics and Technology of Use // *EDULEARN20 Proceedings. XII International Conference on Education and New Learning*

Technologies. – Spain: Palma de Mallorca, 2020. – P. 899–904. DOI: [10.21125/edulearn.2020.0315](https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0315).

17. *Malakhova N., et al.* Educational and Industrial Clusters as a form of Advanced Specialist Training // *International Journal of Applied Exercise Physiology*. – 2019. – № 8 (2.1). – P. 698–709.

18. *Shaeda, I., 2014.* Ethnography as a research-support discipline in ESP teaching, learning and research in the French academic context // *Asp*. – 2014. – № 66. – P. 27–39. DOI: [10.4000/asp.4531](https://doi.org/10.4000/asp.4531).

19. *Taylor M., et al., 2011.* Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education // An International Journal of Research and Studies*. – № 27:1. – P. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.005>.

20. *Tomte C. E., et al.* Digitalization in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning // *Quality in Higher Education*. – 2019. – № 25 (1). – P. 98–114. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1603611>.

21. *Toth A.* Milestones in the Process of Becoming a Teacher // *European Academic Research*. 2014. – № 1 (11). – P. 4771–4794. – URL: https://www.researchgate.net/profile/Agnes-N-Toth/publication/260025874_Milestones_in_the_Process_of_Becoming_a_Teacher/links/02e7e52f21fa32ce3a000000/Milestones-in-the-Process-of-Becoming-a-Teacher.pdf (дата обращения: 05.05.2022).

References

1. Bowen William, 2013. Higher education in the Digital Age. Transl. from Engl. Moscow: High School of Economics Publ., 224 p. (In Russ.).

2. Bulankina, N. E., Maksimova, N. V., 2022. Challenges of modern foreign language education: requirements for the formation of professional competencies of the teacher. *Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement and Vocational Retraining of Education Workers; Prosvetshenie Publishing – Foreign Languages*, 392 p. (In Russ.).

3. Lantsev, V. L., 2020. Features of the development of professional competencies of teachers of rural schools in the context of the implementation of the National Project “Education”. *Bulletin of the Rural Development and Social Policy*, № 1 (25), pp. 15–17. (In Russ.).

4. Mishutina, O. V., 2016. Realization of educational potential of EFL in forming the readiness of students for their professional activity in Science and Technology Parks' environment. *Siberian*

Teacher, no. 1 (104), pp. 69–72. (In Russ.)

5. Obdalova, O. A., 2014. Foreign language education in the XXI century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations. *Tomsk*, 180 p. (In Russ.).

6. Bezukladnikov, K. Ed., Zhigalev, B. A., Krutze, B. A., Novosyolov, M. N., Vikulina, M. A., Mosina, M. A., Dmitrieva E. N., Novosyolova, S. N., Oskolkova, V. R., 2018. *ESP Teaching, Learning, Assessment: Modern Tools, Strategies, Practices*. Perm, 122 p. (In Eng.).

7. Serikov, V. V., Leontiev, A. V., Zakieva, R. R., 2022. Approaches to measuring the competence of a specialist and assessing his formation. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 29–35. (In Russ.)

8. Sokolova, Yu. M., 2018. On the problem of forming the personal qualities that determine success in communication in a foreign language. *Herzen's Readings. Foreign Languages. Procedia*. St. Petersburg, pp. 415–417. (In Russ.)

9. Shamigulova, O. A., Zekrist, R. I., Musifulin, S. R., 2021. Teacher training in the system of future teacher of History and Social Science: from technology to competencies. *Problems of modern pedagogical education*, no. 70 (2), pp. 312–315. (In Russ.)
10. Bulankina, N. E., 2019. Communicative Culture of a Teacher in the Context of Modern Education, *Pedagogical Image. Scientific and Practical Journal*, no. 3, pp. 442–451. (In Eng.)
11. Bulankina, N. E., Umbrashko, K. B., Li Nan and Sun Yumen, 2019. Axiological component of professional readiness of a modern teacher to work in the aspect of the cross-border region. *SHS Web of Conferences Part of ISSN*, pp. 2261–242. (In Eng.)
12. Engeness, I., 2021. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, no. 44 (1), pp. 96–114. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129> (In Eng.)
13. Hrastinski, S., 2019. Teachers as developers of local evidence to improve digital course design. *Interactive Learning Environments*, vol. 29, iss. 4, pp. 648–654. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1594959> (In Eng.)
14. Kachru, B., 1990. World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*, vol. 9, iss. 1, pp. 3–20. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x> (In Eng.)
15. Lopatukhina, T., Bulankina, N., Mishutina, O., & Asten, T., 2020. Foreign language professionally oriented training students of technical universities in the system of recurrent and life-long education The XIV Annual International Technology, Education and Development Conference, INTED 2020, Proceedings, Valencia (Spain), pp. 7413–7419. Available at: https://iated.org/concrete3/paper_detail.php?paper_id=80519 (accessed: 03.05.2022). (In Eng.)
16. Lopatukhina T., et al., 2020. Personalized Education: Origins, Characteristics and Technology of Use // *EDULEARN20 Proceedings. XII International Conference on Education and New Learning Technologies*, pp. 899–904. Spain: Palma de Mallorca. DOI: 10.21125/edulearn.2020.0315. (In Eng.)
17. Malakhova, N., et al., 2019. Educational and Industrial Clusters as a form of Advanced Specialist Training. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, no. 8 (2.1), pp. 698–709. (In Eng.)
18. Shaeda, I., 2014. Ethnography as a research-support discipline in ESP teaching, learning and research in the French academic context. *Asp*, no. 66, pp. 27–39. DOI: 10.4000/asp.4531. (In Eng.)
19. Taylor, M., et al., 2011. Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, no. 27:1, pp. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.005>. (In Eng.)
20. Tomte, C. E., et al., 2019. Digitalization in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning. *Quality in Higher Education*, no. 25 (1), pp. 98–114. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1603611> (In Eng.)
21. Toth, A., 2014. Milestones in the Process of Becoming a Teacher. *European Academic Research*, no. 1 (11), pp. 4771–4794. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Agnes-N-Toth/publication/260025874_Milestones_in_the_Process_of_Becoming_a_Teacher/links/02e7e52f21fa32ce3a000000/Milestones-in-the-Process-of-Becoming-a-Teacher.pdf (accessed: 03.05.2022). (In Eng.)

Информация об авторах

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

О. В. Мишутина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, purus@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6124-6184>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

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

Olga V. Mishutina, Cand. Sci. (Pedagogical), Novosibirsk State Pedagogical University, purus@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6124-6184>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 05.04.2022

Принята редакцией 15.05.2022

Submitted 05.04.2022

Accepted by the editors 15.05.2022

Научная статья
УДК 378+37.0
DOI: 10.15293/1813-4718.2203.08

Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе изучения дисциплины «Технология организации самостоятельной работы»

Мжельская Татьяна Владимировна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Формирование исследовательской компетентности необходимо как студентам, так и педагогам. Для его успешности необходимо сформировать навыки самостоятельной работы.

Цель статьи – представить систему занятий по формированию у студентов исследовательских компетенций.

Методология. Методологическую основу работы составляет праксиологический подход и его частный случай – педагогическая праксиология.

Результаты исследования. В процессе преподавания дисциплины «Технология организации самостоятельной работы» была разработана система занятий, основная цель которых заключается в формировании исследовательских компетенций у студентов 1-го курса ИИГСО ФГБОУ ВО «НГПУ». Задания разработаны так, чтобы отрабатывать навыки работы с научными текстами, формировать понимание необходимости систематического ведения исследовательской работы в течение всех лет обучения, участвовать в конференциях и публиковаться. Полученные материалы могут стать основой курсовых и дипломных работ.

Заключение. Четко выстроенная система занятий и заданий, направленных на формирование исследовательских компетенций, дает хорошие результаты. Студенты 4-го курса утверждают, что отработанные навыки оформления библиографического списка помогли им в работе над рефератами, курсовыми, публикациями. Большинство из них ведут исследовательскую деятельность, участвуют в конференциях, имеют опубликованные тезисы, около половины оставили или уточнили выбранную на 1-м курсе тему. Остальные студенты полностью изменили направление исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, самостоятельная работа.

Для цитирования: Мжельская Т. В. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе изучения дисциплины «Технология организации самостоятельной работы» // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.08>

Scientific article

Formation of Research Competencies Among Students in the Process of Studying the Discipline “Technology of Organizing Independent Work”

Tatiana V. Mzhelskaya¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Research skills are essential for both students and teachers. For its success, it is necessary to develop the skills of independent work.

The purpose of the article. Present a system of classes for the formation of students' research competencies.

Methodology. The methodological basis of the work is the praxeological approach and its particular case – pedagogical praxeology.

Research results. In the process of teaching the discipline “Technology of organizing independent work”, a system of classes was developed, the main purpose of which is to form research competencies among 1st year students. Tasks for students are designed to develop skills in working with scientific texts, to form an understanding of the need for systematic research throughout the years of study, to participate in conferences and to publish. The received materials can become the basis of term papers and theses.

Conclusion. A clearly structured system of classes and tasks aimed at developing research competencies gives good results. Senior students claim that the developed skills of preparing a bibliographic list helped them in their work on abstracts, term papers, and publications. Most of them conduct research activities, participate in conferences, have published abstracts, about half have left or clarified the topic chosen in the 1st course. The rest of the students completely changed the direction of their research activities.

Keywords: research activity of students, independent work.

For citation: Mzhelskaya, T. V., 2022. Formation of Research Competencies among Students in the Process of Studying the Discipline “Technology of Organizing Independent Work”. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.08>

Введение в проблему. Современная организация учебного процесса в вузе подразумевает значительное количество часов на самостоятельную работу студентов. В связи с этим необходимо подобрать такие формы работы на занятиях и содержание учебного материала, которые способствуют формированию у обучающихся понимания необходимости и сути самостоятельной работы не только в процессе обучения, но и для будущей успешной профессиональной деятельности.

Педагог постоянно находится в состоянии обучения: это курсы повышения квалификации, изучение нормативной и программной продукции, участие в различных конкурсах, прохождение аттестации, работа с постоянно обновляющейся информацией как в предметной, так и в педагогической области. Немаловажным является собственная исследовательская работа и руководство исследовательской деятельностью учащихся. Все перечисленные сферы деятельности практически не возможны без сформированных навыков самостоятельной работы.

Цель статьи – представить систему за-

ятий в рамках дисциплины «Технология организации самостоятельной работы» по формированию у студентов ИИГСО ФГБОУ ВО «НГПУ» исследовательских компетенций. В данном курсе из 22 часов аудиторных занятий формированию исследовательских компетенций посвящено 16. Занятия проводятся с бакалаврами, обучающимися по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на первом курсе, профили: История и Обществознание, Правовое образование и История, Обществознание Организация внеурочной деятельности, Культурология и Иностранный язык.

В 2014 г. была опубликована статья, в которой уже был сделан анализ отдельных занятий по данной дисциплине [6]. С тех пор были изменены отдельные темы и содержание некоторых занятий. В 2020 г. был проведен опрос студентов 4-го курса, изучавших три года назад эту дисциплину с целью выявления практической значимости для них полученных знаний и умений.

Обзор научной литературы по проблеме. Изучению отдельных аспектов самостоятельной работы обучающихся по-

священо значительное количество работ. История изучения проблемы и обоснование термина изложены в статье Л. Г. Светоносковой [3]. Исследователи поднимают вопросы о роли самостоятельной работы в учебной деятельности студента, этапы ее формирования. Особо можно отметить разработки, посвященные значению самостоятельной работы в подготовке педагогов и применение сформированных навыков в будущей профессии. В значительном количестве публикаций освещается не только исследовательская деятельность студентов в процессе обучения, но и значение сформированных компетенций в успешности будущего педагога [1; 7; 9; 11 и др.].

Методология и методы исследования. Методологическую основу работы составляет праксиологический подход, который «понимается как методологическое основание, рассматривающее человеческую деятельность с точки зрения оптимальности ее осуществления. Сущность указанного подхода заключается в усовершенствовании практической деятельности с позиции максимальной целесообразности» [8].

Представленная в данной статье система занятий по формированию у студентов исследовательских компетенций рассматривается в рамках педагогической праксиологии [2; 10]. При ее разработке акцент ставился на активное включение обучающихся в процесс овладения научным тезаурусом (в конкретной области в соответствии с основным профилем подготовки), изучением опыта отечественных и/или зарубежных ученых (в процессе анализа статей и монографий), создание собственного инновационного продукта (тема/направление ВКР, подготовка сообщения с ее обоснованием).

Методы: педагогическое наблюдение, опрос, анализ результатов, обобщение опыта.

Результаты исследования, обсуждение. Дисциплина «Технология самостоятельной работы» включена во все учебные планы, реализуемые в ФГБОУ ВО «НГПУ»

с момента перехода на двухуровневую систему в 2011 году. Автор статьи преподает данную дисциплину с этого времени. За последние годы условия организации части занятий подтвердили свою эффективность, в некоторые были внесены изменения.

Количество лекций сократилось, и в новой версии программы осталось два занятия. Первая лекция сейчас состоит из двух частей. В первой студенты знакомятся с особенностями работы сайта ФГБОУ ВО «НГПУ». Во второй части этой лекции происходит обучение процессу поиска литературы по определенной теме, в том числе в библиотеках, имеющих различные электронные ресурсы: каталоги, тексты публикаций, виртуальные выставки, услуги и т. д.

На второй лекции студенты знакомятся с формами представления научных результатов: докладом, статьей, монографией. На этом же занятии отрабатываются термины «наука», «научный поиск», «исследовательская деятельность». Так как в аудитории присутствуют студенты, обучающиеся на разных профилях, то приводятся примеры из разных научных направлений. Например, дается характеристика правовых источников, рассматриваются особенности исследовательской деятельности в области культурологии, социологии, педагогики.

В качестве примеров научных публикаций приводятся работы преподавателей ИИГСО ФГБОУ ВО «НГПУ». На примере доклада, статьи и монографии ведется рассказ о том, как происходит исследовательская деятельность. Акцентируется внимание на таких аспектах, как формулировка названия, анализ источников, степень исследованности темы (для историков – историография). Особо подчеркивается важность соответствия названия и содержания, названия (темы), цели, выводов. На этой же лекции студенты получают задания для сдачи зачета.

Студентам предлагается уже на 1-м курсе начинать работать над будущей выпускной квалификационной работой (ВКР).

Поэтому первым заданием, которое они получают – это задуматься о своих интересах и определить тему или направление исследования. Следует отметить, что в основном студенты четко понимают, над какой проблемой они собираются работать. Это говорит о том, что большинство осознанно поступают в вуз и выбирают профиль подготовки. В случае, если сформированы соответствующие навыки, то студент может сформулировать тему, если нет, то нужно определить направление исследовательской деятельности. Например, для исторической ВКР можно обозначить хронологические и территориальные рамки, для ВКР правоведческого характера – отрасль права и т. д.

Второе задание – необходимо составить библиографический список из научных статей и монографий по выбранной теме или направлению исследования, оформить его в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Следующие два задания – это анализ научной статьи и монографии из этого списка в соответствии с алгоритмом: нужно выделить цель, задачи, выводы, к которым пришел автор, охарактеризовать источники, выявить соответствие между названием и содержанием, а также в цепочке название – цель – вывод. В процессе анализа монографии необходимо дополнительно сделать историографический обзор (для историков) или степень исследованности темы (для остальных студентов), определить методологию (по возможности) и методы изучения, выявить логику публикации, исходя из соотношения названия, цели и содержания глав, в которых представлено решение соответствующих задач. Выполненное задание каждый студент озвучивает на двух предпоследних практических занятиях. Наибольшее количество ошибок связано с выявлением источников, формулировкой целей и задач. Наибольшее затруднение вызывают вопросы, связанные с методологией и методами исследования. По всей видимости, студенты еще не гото-

вы к понимаю данного вопроса в первом семестре, невзирая на то, что этот вопрос поднимался в процессе анализа монографии на лекции. После разъяснения на семинаре студентам рекомендуется ознакомиться с пособием Т. В. Мжельской и И. А. Дуракова, в котором основной акцент ставится на представлении различных методов и примерах их применения в конкретных исследованиях [5].

На последнее практическое занятие студенты получают следующее задание: написать и озвучить на семинаре эссе «Моя будущая ВКР». В нем студент должен обосновать выбор темы, рассказать, какие источники он будет использовать при подготовке ВКР, сформулировать цель и задачи, показать, к каким возможным выводам он может прийти. Также он должен порассуждать, о чем он напишет в своей первой публикации или какой доклад представит на конференции. Со своими сообщениями студенты выступают устно на практическом занятии. На этом семинаре они получают уникальный опыт понимания того, как проводится исследовательская деятельность, в чем будет заключаться их работа над ВКР. В каждой группе 2–4 человека (примерно до 20 %) в процессе подготовки сообщения самостоятельно приходят к выводу о том, что выбранная тема не имеет перспектив. В этом случае должно прозвучать обоснование отказа. Довольно часто (20–30 % сообщений) приходится убеждать студентов в том, что тему следует сменить уже на 1-м курсе. Например, тема слишком обширна и посвящена либо историческим деятелям (Иван Грозный, Сталин и т. д.), либо событиям (Великая отечественная война, Французская революция и т. д.). В этом случае приходится убеждать сузить тему и найти научного руководителя, или ее полностью сменить. Интересно, что иногда в процессе обсуждения находится тот небольшой аспект, который может быть разработан студентом и стать основой ВКР (около 10 %).

Важно то, что с анализом статей, монографией и сообщением о своей ВКР студенты выступают публично на практических занятиях. Они видят разные примеры исследовательской деятельности, участвуют в обсуждении процесса формулировки названий, целей, задач, выводов, у них формируется понимание того, что такое источник для исследования, необходимость анализа работ ученых по определённой теме и т. д.

Выше были показаны первые и последние занятия, между ними проводится еще четыре практических семинара, направленных на мотивацию к работе и на формирование исследовательских компетенций студентов. Особенности проведения трех из них уже были опубликованы [3; 4]. Это практическое занятие, посвященное работе над ВКР. На нем применяется прием «кластер» технологии критического мышления. В процессе презентации кластера студенты должны проанализировать то, как изменилось их представление о ВКР. Например, некоторые из них не знали о роли научного руководителя, об утверждении темы на заседании кафедры и т. д. Внимание студентов вновь акцентируется на том, что уже на первом курсе необходимо выбрать тему исследования, разрабатывать её в течение всего периода обучения. Нарботанный материал может быть представлен в качестве доклада на конференции, опубликован, может войти в курсовую работу, стать частью ВКР.

На двух занятиях с помощью применения приема РЕКЛЕ и ИНСЕРТ отрабатываются навыки работы с текстом, умение формулировать название, цель, задачи, выводы. Применение этих приемов позволяет отрабатывать у студентов навыки работы с текстами при подготовке рефератов, курсовых, докладов, публикаций, ВКР [3; 4].

На одном из занятий студенты знакомятся с информацией о том, как принять участие в конференциях, опубликовать тезисы. Они знакомятся с информационным письмом о проведении ежегодной конференции

«Молодежь XXI века: образование, наука, инновации» на базе ФГБОУ ВО «НГПУ». На этом примере рассказывается о том, что такое тезисы и как сделать публикацию. Далее студенты получают задание: они должны проанализировать в соответствии с алгоритмом по пять публикаций тезисов для каждой группы с учетом их профиля подготовки. Ссылки на эти тезисы из сборников материалов студенческих конференций размещены на персональном сайте Т. В. Мжельской. Подобранные публикации имеют разное качество, среди них обязательно есть такие, в которых отсутствуют отдельные элементы (например, невозможно выделить источники), в некоторых есть ошибки, например, название шире, чем содержание и т. д.

Весной 2020 г. был проведен опрос студентов 4-го курса (32 человека), которые 3 года назад обучались по дисциплине «Технология организации самостоятельной работы», для выяснения практической значимости полученных знаний и навыков. В результате все они отметили, что оформление библиографических списков не вызвало затруднений, были редкие замечания от преподавателей.

Значительное большинство студентов (80 %) ответили, что в течение всех лет обучения они проводят исследовательскую деятельность, участвуют в конференциях, публикуются. Однако некоторые отметили, что доклады, статьи и тезисы не всегда соответствуют выбранной ими теме. Половина студентов (53 %) тему ВКР, выбранную на 1-м курсе, сменили или внесли в нее определенные коррективы.

Заключение. Таким образом, четко выстроенная система занятий и заданий, направленных на формирование исследовательских компетенций в процессе преподавания дисциплины «Технология организации самостоятельной работы», дает хорошие результаты. Такие выводы подтверждаются мнением студентов 4-го курса, которые утверждают, что отработанные

навыки оформления библиографического списка помогли им в работе над рефератами, курсовыми, публикациями. Боль-

шинство из них ведут исследовательскую деятельность, участвуют в конференциях, имеют публикации.

Список источников

1. Беленкова Ю. С. Самостоятельная работа студентов как условие профессионального образования // *Инновационное развитие*. – 2018. – № 10 (27). – С. 100–102.

2. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // *Человек и образование*. – 2012. – № 2 (31). – С. 27–31.

3. Мжельская Т. В. Приемы технологии развития критического мышления в преподавании дисциплины «Технологии организации самостоятельной работы» // *Сибирский педагогический журнал*. – 2014. – № 2. – С. 93–97.

4. Мжельская Т. В. Приёмы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов ИИГСО НГПУ // *Сибирский педагогический журнал*. – 2013. – № 5. – С. 118–121.

5. Мжельская Т. В., Дураков И. А. Мультидисциплинарные исследования в археологии: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 133 с.

6. Светоносова Л. Г. Самостоятельная работа студентов-бакалавров вуза: история изучения, понятие и сущность // *Современные тенденции в научной деятельности: сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции*. – 2017. – С. 344–347.

7. Середенко П. В. Формирование исследовательской компетенции у студентов педагогического вуза // *Психология обучения*. –

2011. – № 3. – С. 24–31.

8. Федотова В. С. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студентов в праксиологическом контексте // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. – 2010. – Т. 3, № 1. – С. 109–119.

9. Ismuratova S. I., Slambekova T. S., Kazhimova K. R., Alimbekova A. A., Karimova R. E. Model of Forming Future Specialists' Research Competence Model of Forming Future Specialists' Research Competence [Электронный ресурс] // *Revistaespacios*. – 2018. – Vol. 39, № 35. – URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p24.pdf> (дата обращения: 24.01.2022).

10. Lyashova N., Pomyrcha S., Beskorsa O., Ishutina O., Khvashchevskaya O. Implementing the Praxeological Approach to Teaching Practice at Pedagogical University // *TEM Journal February*. – 2020. – Vol. 9. – P. 335–343. – URL: https://www.temjournal.com/content/91/TEMJournalFebruary2020_335_343.pdf (дата обращения: 24.01.2022).

11. Mesa C. V., Pastor F. J. S., Segura M. J. M. The challenge of competencies in training for educational research: a conceptual approach [Электронный ресурс] // *Actualidades Investigativas en Educación Rev. Actual. Investig.* – URL: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000300310 (дата обращения: 24.01.2022).

References

1. Belenkova, Yu. S., 2018. Independent work of students as a condition for vocational education. *Innovative development*, no. 10 (27), pp. 100–102. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Maron, A. E., Monakhova, L. Yu., Fedotova, V. S., 2012. Pedagogical praxeology: the structure of knowledge and models of implementation in vocational training. *Man and education*, no. 2 (31), pp. 27–31. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Mzhelskaya, T. V., 2014. Techniques for the development of critical thinking in teaching the discipline “Technologies for organizing independent work”. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2,

pp. 93–97. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Mzhelskaya, T. V., 2013. Techniques of RK-MChP technology in the process of teaching students of the IHSO NSPU. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 118–121. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Mzhelskaya, T. V., Durakov, I. A., 2011. Multidisciplinary research in archeology. *Teaching aid*. Novosibirsk: NSPU Publ., 133 p. (In Russ.)

6. Svetonosova, L. G., 2017. The types and principles of organization of independent work of students of pedagogical University. *Modern trends in scientific activity*. Collection of materials of the XXVII International Scientific and Practical Con-

ference, pp. 344–347. (In Russ.)

7. Seredenko, P. V., 2011. Development of a research competence of students of a pedagogic university. *Psychology of learning*, no. 3, pp. 24–31. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Fedotova, V. S., 2010. Independent work and independent activity of students in the praxeological context. *Bulletin of the A. S. Pushkin Leningrad State University*, vol. 3, no. 1, pp. 109–119. (In Russ.)

9. Ismuratova, S. I., Slambekova, T. S., Kazhimova, K. R., Alimbekova, A. A., Karimova, R. E., 2018. Model of Forming Future Specialists' Research Competence Model of Forming Future Specialists' Research Competence. *Revistaespacios*, vol. 39, no. 35 [online]. Available at: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p24>.

pdf (accessed: 24.01.2022) (In Eng.)

10. Lyashova, N., Pomyrcha, S., Beskorsa, O., Ishutina, O., Khvashchevska, O., 2020. Implementing the Praxeological Approach to Teaching Practice at Pedagogical University. *TEMJournalFebruary*, vol. 9, pp. 335–343. [online]. Available at: https://www.temjournal.com/content/91/TEMJournalFebruary2020_335_343.pdf (accessed: 24.01.2022) (In Eng.)

11. Mesa, C. V., Pastor, F. J. S., Segura, M. J. M. The challenge of competencies in training for educational research: a conceptual approach. *Actualidades Investigativas en Educación Rev. Actual. Investig [online]*. Available at: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000300310 (accessed: 24.01.2022) (In Eng.)

Информация об авторе

Т. В. Мжельская, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, mze108@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5256-6247>, Новосибирск, Россия

Information about the author

Tatiana V. Mzhelskaya, Cand. Sci. (Historical), Assoc. Prof., of the Department of National and Universal History, Novosibirsk State Pedagogical University, mze108@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5256-6247>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 25.03.2022

Принята редакцией 15.05.2022

Submitted 25.03.2022

Accepted by the editors 15.05.2022

Научная статья
УДК 378.14.015.62
DOI: 10.15293/1813-4718.2203.09

Влияние контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов

Чудинский Руслан Михайлович¹

¹ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье анализируется проблема влияния контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса физико-математического факультета Воронежского государственного педагогического университета в 2019–2021 гг.

Цель статьи – выявить и проанализировать влияние независимых факторов на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса в 2019–2021 гг.

Методология. Входная оценка уровня сформированности предметного содержания курса информатики на основе КИМ ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» проводилась в 1-м семестре обучения первокурсников (сентябрь – октябрь) в 2019–2021 гг. В общей сложности в ней приняло участие 174 студента 1-го курса. Для проведения исследования были использованы следующие контекстные данные: биологический пол студентов; местоположение образовательной организации (общеобразовательной или профессиональной), которую заканчивали студенты 1-го курса перед поступлением в вуз; участие и результаты студентов ЕГЭ в 2019–2021 гг. по учебному предмету «Информатика»; подготовка студентов к сдаче ЕГЭ в 2019–2021 гг. для поступления в вуз; особенности семьи, в которой воспитывались студенты (полная и неполная, наличие высшего образования у родителей в семье, наличие работы у родителей в семье).

Исследование результатов входной оценки, сравнения и анализа полученных в ходе исследования результатов проводилось с использованием критерия Н Краскела-Уоллиса, критерия U Манна-Уитни, корреляционного анализа.

В заключении делается вывод о различном влиянии контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса физико-математического факультета в 2019–2021 гг.

Ключевые слова: входная оценка, предметное содержание курса информатики, студенты 1-го курса, контекстные данные.

Для цитирования: Чудинский Р. М. Влияние контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.09>

The Influence of Contextual Data on the Results of the Input Assessment of the Subject Content for the Computer Science Course of Secondary General Education

Ruslan M. Chudinsky¹

¹ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Abstract. The article analyzes the problem of the influence of contextual data on the results of the input assessment of the subject content for the computer science course of secondary general education for 1st-year students of the Faculty of Physics and Mathematics of Voronezh State Pedagogical University in 2019–2021.

The purpose of the article is to identify and analyze the influence of independent factors on the results of the input assessment of the subject content for the computer science course of secondary general education for 1st year students in 2019–2021.

Methodology. The input assessment of the level of formation of the subject content of the computer science course on the basis of the Unified State Exam for the academic subject “Informatics” was carried out in the 1st semester of first-year students (september-october) in 2019–2021. A total of 174 1st year students took part in it. To conduct the study, the following contextual data were used: the biological sex of students; the location of the educational organization (general education or professional) that the 1st year students completed before entering the university; participation and results of the USE students in 2019–2021 in the academic subject “Computer Science”; preparation of students for the Unified State Exam in 2019–2021 for admission to university; features of the family in which students were brought up (full and incomplete, the presence of higher education from parents in the family, the presence of work from parents in the family).

The study of the results of the input evaluation, comparison and analysis of the results obtained during the study was carried out using the Kruskal-Wallis H test, the Mann-Whitney U test, and correlation analysis.

In conclusion, the conclusion is made about the different influence of contextual data on the results of the input assessment of the subject content for the computer science course of secondary general education for 1st-year students of the Faculty of Physics and Mathematics in 2019–2021.

Keywords: input assessment, subject content of the computer science course, 1st year students, contextual data.

For citation: Chudinsky, R. M., 2022. The Influence of Contextual Data on the Results of the Input Assessment of the Subject Content for the Computer Science Course of Secondary General Education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.09>

Введение, постановка проблемы. Подготовка будущих учителей информатики обязательным образом должна учитывать и опираться на результаты освоения основной образовательной программы среднего общего образования по учебному предмету «Информатика». В 2019–2021 гг. у студентов 1-го курса физико-математического факультета (далее – ФМФ) ФГБОУ

ВО «Воронежский государственный педагогический университет» проводилась входная оценка уровня сформированности предметного содержания за курс информатики среднего общего образования. Полученные результаты позволили определить проблемы и дефициты освоения школьного курса информатики у студентов 1-го курса. Вместе с тем на результаты входной

оценки уровня сформированности предметного содержания за курс информатики у студентов-первокурсников могут влиять различные внешние факторы, контекстные данные, которые должны учитываться при анализе результатов. Это дает возможность констатировать проблему исследования, которая состоит в определении и выявлении независимых факторов на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса.

Цель статьи – выявить и проанализировать влияние независимых факторов, контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса в 2019–2021 гг.

Обзор научной литературы по проблеме. Применение контекстных данных в процессе оценки качества образования получило свое развитие в отечественных и зарубежных исследованиях. Как отмечают Г. А. Ястребов, М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий «применительно к системе образования контекст можно определить как обстоятельства, в которых протекает образовательный процесс, но обстоятельства внешние по отношению к этому процессу, т. е. не являющиеся его непосредственной частью, и притом оказывающие на него существенное влияние. <...> Речь идет о наборе внешних, не всегда очевидных факторов, которые участники образовательного процесса контролировать не могут, но которые нельзя игнорировать, оценивая результаты этого процесса» [15, с. 62]. В практике отечественного и зарубежного образования анализ влияния контекстных данных на уровень образовательных достижений обучающихся осуществляется в рамках международных сопоставительных исследований: PISA [18], PIRLS [8], TIMSS [7].

В ряде зарубежных исследований анализируется влияние ряда контекстных данных, в том числе параметры семьи, в которой воспитывается обучающийся,

включающие социально-экономический статус и различные академические ресурсы семьи [16; 17], состав учительского корпуса [19], качество школьной жизни [20]) на академические достижения обучающихся [21]. В отечественных исследованиях проводится анализ влияния контекстных данных на результаты Единого государственного экзамена [13], процедур оценки качества школьного образования [9], предметных [10] и метапредметных [12] результатов обучающихся на уровне основного общего образования. Вместе с тем в отечественных исследованиях отсутствует оценка влияния независимых факторов, контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса. Поэтому с целью более глубокого анализа полученных результатов необходимо выяснить, какие независимые факторы влияют на результаты входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1-го курса.

Методология и методы исследования. Входная оценка уровня сформированности предметного содержания курса информатики на основе КИМ ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» осуществлялась в 1-м семестре обучения первокурсников (сентябрь – октябрь) в 2019–2021 гг. В ней приняло участие следующее количество студентов 1-го курса: 62 студента в 2019 г., 58 студентов в 2020 г., 54 студента в 2021 г.

Входная оценка у студентов 1-го курса ФМФ проводилась на основе контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по учебному предмету «Информатика и ИКТ» в 2019 г. [1; 4], 2020 г. [2; 5] и 2021 гг. [3; 6]. Необходимо отметить, что по сравнению с 2019 и 2020 гг. ЕГЭ по информатике впервые проводился в компьютерном формате, что естественным образом изменило проверяемые элементы содержания и форму его проведения.

Для проведения исследования были ис-

пользованы следующие контекстные данные:

- биологический пол студентов;
- местоположение образовательной организации (общеобразовательной или профессиональной), которую заканчивали студенты 1-го курса перед поступлением в вуз;
- участие и результаты ЕГЭ студентов в 2019–2021 гг. по учебному предмету «Информатика и ИКТ»;
- подготовка студентов к сдаче ЕГЭ в 2019–2021 гг. для поступления в вуз;
- особенности семьи, в которой воспитывались студенты (полная и неполная, наличие высшего образования у родителей в семье, наличие работы у родителей в семье).

Для исследования результатов входной оценки, сравнения и анализа полученных в ходе исследования результатов были использованы критерий Краскелла-Уоллиса,

критерий U Манна-Уитни, корреляционный анализ.

Результаты исследования, обсуждение. Полученные обобщенные результаты исследования показали, что уровень сформированности предметного содержания курса информатики у студентов 1-го курса ФМФ выше по медианному значению тестовых баллов в 2019 г. [11] по сравнению с 2020 г. [14] и 2021 г. (табл. 1). Проведенный расчет по критерию Н Краскелла-Уоллиса показал, что между медианными значениями тестовых баллов у студентов 1-го курса выявлены статистически достоверные различия ($p = 0,000 < 0,01$), свидетельствующие о том, что результаты предметного содержания курса информатики у студентов 1-го курса в 2019 г. статистически значимо выше, чем у студентов первого курса 2020 г. и 2021 г.

Таблица 1

Сравнение медианных значений тестовых баллов предметного содержания курса информатики у студентов 1-го курса в 2019–2021 гг.

Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
50	27	20	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,211 > 0,05$

Расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 1) показал, что между медианными значениями тестовых баллов у студентов 1-го курса ФМФ выявлены статистически достоверные различия, свидетельствующие о том, что обобщенные результаты предметного содержания курса информатики у студентов 1-го курса ФМФ в 2019 г. статистически значимо выше, чем у студентов первого курса 2020 г. и 2021 г.

Проведем анализ влияния контекстных данных на результаты входной оценки предметного содержания курса информатики у студентов 1-го курса ФМФ в 2019–2021 гг.

В первую очередь, проведем анализ влияния биологического пола студентов 1-го курса на результаты входной оценки предметного содержания курса информатики в 2019–2021 гг.

Медианные значения результатов входной оценки в 2019–2021 гг. (табл. 2) показали, что они достоверно различаются друг от друга согласно проведенному расчету по критерию Н Краскелла-Уоллиса ($p = 0,000 < 0,01$) у студентов женского и мужского пола 1-го курса.

Расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 2) показал, что результаты входной оценки у студентов женского и мужского пола значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2020 г. и 2021 г. Кроме того, результаты у студентов женского пола ниже в 2021 г. по сравнению с 2020 г., а результаты у студентов мужского пола в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно одинаковыми.

Проведенный корреляционный анализ показал, что связь между результатами входной оценки у студентов 1-го

курса и биологическим полом студентов является статистически незначимой в 2019 г. ($r = 0,83, p = 0,522 > 0,05$) и 2020 г. ($r = -0,107, p = 0,425 > 0,05$). В 2021 г. связь между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и биологическим полом студентов является с учетом шкалы Чеддока обратной и умеренной

($r = 0,359, p = 0,008 < 0,01$). Соответственно, в отличие от 2019 г. и 2020 г., в 2021 г. на результаты входной оценки влияет биологический пол принимавших участие во входной оценке студентов 1-го курса, при этом тестовый балл у студентов мужского пола статистически значимо выше, чем у студентов женского пола.

Таблица 2

Сравнение медианных значений результатов входной оценки в зависимости от биологического пола

Биологический пол студентов	Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
	2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
Женский	27	14	33	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,013 < 0,05$
Мужской	27	34	21	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,348 > 0,05$

Вторым параметром, используемым в исследовании, является местоположение образовательной организации (общеобразовательной или профессиональной), которую заканчивали студенты 1-го курса перед поступлением в вуз.

Полученные медианные значения результа-

тов входной оценки в 2019–2021 гг. (табл. 3) показали, что они достоверно различаются друг от друга согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса ($p = 0,000 < 0,01$) у студентов 1-го курса, обучавшихся в образовательных организациях, расположенных в городской и сельской местности.

Таблица 3

Сравнение медианных значений результатов входной оценки в зависимости от местоположения образовательной организации

Местоположение образовательной организации	Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
	2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
Городская местность	50	34	30,5	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,726 > 0,05$
Сельская местность	49	20	14	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,065 > 0,05$

Проведенный расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 3) показал, что результаты входной оценки у студентов, обучавшихся в образовательных организациях, расположенных в городской и сельской местности, значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2020 г. и 2021 г. Кроме того, результаты у студентов, обучавшихся в образовательных организациях, расположенных в городской и сельской местности, в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно

одинаковыми.

Результаты корреляционного анализа показали, что связь между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и местоположением образовательной организации (общеобразовательной или профессиональной), которую заканчивали студенты 1-го курса перед поступлением в вуз, является статистически незначимой в 2019 г. ($r = 0,41, p = 0,754 > 0,05$) и 2020 г. ($r = 0,163, p = 0,221 > 0,05$).

В 2021 г. связь между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и местоположением образовательной организации (общеобразовательной или профессиональной), которую заканчивали студенты 1-го курса перед поступлением в вуз, является с учетом шкалы Чеддока обратной и умеренной ($r = 0,428$, $p = 0,001 < 0,01$). Следовательно, в отличие от 2019 г. и 2020 г., в 2021 г. на результаты входной оценки влияет местоположение образовательной организации (общеобразовательной или профессиональной), которую заканчивали студенты 1-го курса перед поступлением в вуз, при этом тестовый балл у студентов, заканчивающих образовательную организацию в городской местности, выше, чем у студентов, заканчивающих образователь-

ную организацию в сельской местности.

Следующий ряд параметров посвящен анализу влияния процесса подготовки студентов к сдаче Единого государственного экзамена для поступления в вуз и результатов ЕГЭ студентов на результаты входной оценки уровня сформированности предметного содержания курса информатики на основе КИМ ЕГЭ по учебному предмету «Информатика».

Медианные значения результатов входной оценки в 2019–2021 гг. (табл. 4) показали, что они достоверно различаются друг от друга согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса ($p = 0,000 < 0,01$) у студентов 1-го курса в зависимости от того, сдавали они ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» или не сдавали.

Таблица 4

Сравнение медианных значений результатов входной оценки в зависимости от того, сдавали студенты ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» или не сдавали

Участие в ЕГЭ	Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
	2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
Сдавали ЕГЭ	50	42	43	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,615 > 0,05$
Не сдавали ЕГЭ	46	20	14	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,054 > 0,05$

Расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 4) показал, что результаты входной оценки у студентов, сдававших и не сдававших ЕГЭ, значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2020 г. и 2021 г. Кроме того, результаты у студентов, сдававших и не сдававших ЕГЭ, в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно одинаковыми.

Проведенный корреляционный анализ показал, что связь между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и зависимостью от того, сдавали они ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» или не сдавали, с учетом шкалы Чеддока является в 2019 г. прямой и слабой ($r = 0,252$, $p = 0,048 < 0,05$), в 2020 г. прямой и умеренной ($r = 0,378$, $p = 0,003 < 0,01$), в 2021 г. прямой и высокой ($r = 0,754$, $p = 0,000 < 0,01$). В отличие от 2019 г. и 2020 г., в 2021 г. на

результаты входной оценки в большей степени влияет факт сдачи ЕГЭ, при этом тестовый балл у студентов, сдававших ЕГЭ по учебному предмету «Информатика», выше, чем у студентов, не сдававших ЕГЭ.

Результаты корреляционного анализа между результатами входной оценки и результатами, полученными студентами на ЕГЭ по учебному предмету «Информатика», показали, что статистически значимая прямая и умеренная связь ($r = 0,451$, $p = 0,014 < 0,05$) выявлена между ними только в 2020 г., в отличие от 2019 г. ($r = 0,351$, $p = 0,079 > 0,05$) и 2021 г. ($r = 0,217$, $p = 0,346 > 0,05$), в которых эта связь является статистически незначимой. При этом в 2019 г. только 8 студентов, в 2020 г. и 2021 г. только по 2 студента в процедуре входной оценки показали ана-

логичный или выше результат по сравнению с результатами ЕГЭ.

Одной из актуальных проблем является процесс подготовки обучающихся к ЕГЭ. Естественно, что ряд абитуриентов по-разному готовятся к сдаче ЕГЭ: с репетиторами, самостоятельно, посещают дополнительные занятия в общеобразовательных организациях и/или в образовательных организациях высшего образования. Проанализируем, каким образом влияет подготовка к ЕГЭ с репетиторами на результаты входной оценки студентов 1-го курса ФМФ по учебному предмету «Информатика».

Полученные медианные значения ре-

зультатов входной оценки в 2019–2021 гг. (табл. 5) показали, что для студентов, готовившихся к сдаче ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» с репетиторами, они достоверно не различаются друг от друга, согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса ($p = 0,232 > 0,05$). В свою очередь, для студентов, готовившихся к сдаче ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» без репетиторов в 2019–2021 гг., медианные значения результатов входной оценки достоверно различаются друг от друга, согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса ($p = 0,000 < 0,01$).

Таблица 5

Сравнение медианных значений результатов входной оценки в зависимости от подготовки к ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» с репетиторами

Подготовка к ЕГЭ	Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
	2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
Репетиторы	47	42	40	$p = 0,156 > 0,05$	$p = 0,103 > 0,05$	$p = 0,842 > 0,05$
Без репетиторов	53	41	43	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,692 > 0,05$

Расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 5) показал, что результаты входной оценки у студентов, готовившихся к ЕГЭ по предмету «Информатика» с репетиторами, можно считать примерно одинаковыми. Результаты входной оценки у студентов, готовившихся ЕГЭ по предмету «Информатика» без репетиторов, значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2020 г. и 2021 г. Кроме того, результаты у студентов, готовившихся ЕГЭ по предмету «Информатика» без репетиторов, в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно одинаковыми.

Корреляционный анализ показал, что связь между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и подготовкой к ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» с репетиторами является статистически незначимой в 2019 г. ($r = 0,384$, $p = 0,053 > 0,05$), 2020 г. ($r = -0,003$, $p = 0,990 > 0,05$) и 2021 г. ($r = 0,048$, $p = 0,837 > 0,05$). Со-

ответственно, подготовка к ЕГЭ с репетиторами не влияет на результаты входной оценки студентов 1-го курса физико-математического факультета по учебному предмету «Информатика».

Следующий ряд параметров посвящен анализу семьи, в которой воспитывались студенты, и определению влияния семьи на результаты входной оценки уровня сформированности предметного содержания курса информатики на основе КИМ ЕГЭ по учебному предмету «Информатика». Как было отмечено выше, данный анализ проводится с использованием следующих контекстных данных семьи, в которой воспитывались студенты 1-го курса: полная и неполная, наличие высшего образования у родителей в семье, наличие работы у родителей в семье.

Полученные медианные значения результатов входной оценки в 2019–2021 гг.

(табл. 6) показали, что они достоверно различаются друг от друга согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса: для студентов, воспитывавшихся в полной семье $p = 0,000 < 0,01$, а для студентов, воспитывавшихся в неполной семье $p = 0,032 < 0,05$.

Проведенный расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 6) показал, что результаты входной оценки у студентов, воспи-

тывавшихся в полной семье, значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2020 г. и 2021 г., при этом результаты в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно одинаковыми. Результаты входной оценки у студентов, воспитывавшихся в неполной семье, значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2021 г., а результаты в 2019 г. и 2020 г., в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно одинаковыми.

Таблица 6

Сравнение медианных значений результатов входной оценки в зависимости от состава семьи (полная или неполная), в которой воспитывались студенты

Семья, в которой воспитывались студенты	Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
	2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
Полная	50	20	14	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,300 > 0,05$
Неполная	48	44	37	$p = 0,071 > 0,05$	$p = 0,012 < 0,05$	$p = 0,339 > 0,05$

Проведенный корреляционный анализ показал, что связь между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и составом семьи (полная или неполная), в которой воспитывались студенты, не является статистически значимой в 2019 г. ($r = 0,22, p = 0,868 > 0,05$), а с учетом шкалы Чеддока является обратной и умеренной в 2020 г. ($r = -0,310, p = 0,018 < 0,05$) и 2021 г. ($r = -0,321, p = 0,018 < 0,05$). В отличие от 2019 г., в 2020 и 2021 г. на результаты входной оценки влияет состав семьи, в которой воспитывались студенты, а именно, студенты, воспитывавшиеся в неполной семье,

показали более высокие результаты, чем студенты, воспитывавшиеся в полной семье.

Следующим параметром является уровень образования родителей в семье, в которой воспитывались студенты. Медианные значения результатов входной оценки в 2019–2021 гг. (табл. 7) показали, что они достоверно различаются друг от друга согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса ($p = 0,000 < 0,01$) у студентов, воспитывавшихся в семье, где два родителя имеют высшее образование, один родитель имеет высшее образование, два или один родитель не имеют высшего образования.

Таблица 7

Сравнение медианных значений результатов входной оценки в зависимости от уровня образования родителей, в которой воспитывались студенты

Семья, в которой воспитывались студенты	Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
	2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
2 родителя с высшим образованием	48	17	20	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,001 < 0,01$	$p = 0,655 > 0,05$
1 родитель с высшим образованием	48	40	27	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,224 > 0,05$
2 или 1 родитель без высшего образования	50	20	20	$p = 0,002 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,200 > 0,05$

Расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 7) показал, что результаты входной оценки у студентов, воспитывавшихся в семье, где два родителя имеют высшее образование, один родитель имеет высшее образование, два или один родитель не имеют высшего образования, значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2020 г. и 2021 г. Кроме того, результаты у студентов, воспитывавшихся в семье, где два родителя имеют высшее образование, один родитель имеет высшее образование, два или один родитель не имеют высшего образования, в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно одинаковыми.

Результаты корреляционного анализа между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и уровнем образования их родителей показали, что связь между ними в 2019 г. ($r = 0,008$, $p = 0,953 > 0,05$), 2020 г. ($r = 0,173$, $p = 0,194 > 0,05$) и 2021 г. ($r = -0,080$, $p = 0,564 > 0,05$) яв-

ляется статистически не значимой. Следовательно, наличие или отсутствие высшего образования у родителей в семье, в которой воспитывались студенты, не влияет на результаты входной оценки в 2019–2021 гг.

Следующим параметром является наличие или отсутствие работы у родителей в семье, в которой воспитывались студенты. Полученные медианные значения результатов входной оценки в 2019–2021 гг. (табл. 8) показали, что для студентов, воспитывавшихся в семье, где два родителя и один родитель имеют работу, они достоверно различаются друг от друга согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса ($p = 0,000 < 0,01$), а для студентов, воспитывавшихся в семье, где два или один родитель не имеют работу, они достоверно различаются друг от друга согласно проведенному расчету по критерию Н Краскела-Уоллиса ($p = 0,047 < 0,05$).

Таблица 8

Сравнение медианных значений результатов входной оценки в зависимости от наличия или отсутствия работы у родителей студентов

Семья, в которой воспитывались студенты	Медиана (тестовый балл)			Значимость по критерию U Манна-Уитни		
	2020	2021	2021	2019–2020	2019–2021	2020–2021
2 родителя имеют работу	50	23,5	20	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,341 > 0,05$
1 родитель имеет работу	48	40	20	$p = 0,009 < 0,01$	$p = 0,000 < 0,01$	$p = 0,406 > 0,05$
2 или 1 родитель не имеют работу	52	44	37	$p = 0,034 < 0,05$	$p = 0,064 > 0,05$	$p = 0,564 > 0,05$

Проведенный расчет по критерию U Манна-Уитни (табл. 8) показал, что результаты входной оценки у студентов, воспитывавшихся в семье, где два родителя и один из них имеет работу, значимо выше в 2019 г. по сравнению с 2020 г. и 2021 г., а у студентов, воспитывавшихся в семье, где два или один родитель не имеют работу, результаты в 2019–2021 гг. можно считать примерно одинаковыми. Также результаты

у студентов, воспитывавшихся в семье, где два родителя и один родитель имеет работу, в 2020 г. и 2021 г. можно считать примерно одинаковыми.

Результаты корреляционного анализа показали, что связь между результатами входной оценки у студентов 1-го курса и наличием работы у родителей в семье, в которой воспитывались студенты, в 2019 г. ($r = 0,106$, $p = 0,412 > 0,05$),

2020 г. ($r = 0,142$, $p = 0,286 > 0,05$) и 2021 г. ($r = -0,118$, $p = 0,397 > 0,05$) является статистически не значимой. Соответственно, наличие или отсутствие работы у родителей в семье, в которой воспитывались студенты, не влияет на результаты входной оценки в 2019–2021 гг.

Таким образом, проведенный анализ показал, что обобщенные результаты предметного содержания курса информатики у студентов 1-го курса в 2019 г. статистически значимо выше, чем у студентов 1-го курса в 2020 г. и 2021 г. Это главным образом связано с массовым переходом общеобразовательных организаций на дистанционное обучение в 2019/2020 и 2020/2021 учебных годах; автоматическим зачислением без учета результатов ЕГЭ победителей и призёров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2020 г.; изменением в 2021 г. ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» и переходом на компьютерный формат проведения.

Наиболее сильное влияние на результаты входной оценки оказывает факт сдачи ЕГЭ по информатике при поступлении в вуз, что характерно для всех трех процедур в 2019–2021 гг. Кроме того, статистически значимая связь выявлена между результатами входной оценки и результатами, полученными студентами на ЕГЭ по учебному предмету «Информатика» в 2020 г.

Вторым по значимости является влияние состава семьи, в которой воспитывались студенты 1-го курса: в 2020 г. и 2021 г. студенты, воспитывавшиеся в неполной семье, показали более высокие результаты, чем студенты, воспитывавшиеся в полной семье.

В процессе исследования выявлено, что в 2021 г. на результаты входной оценки влияет биологический пол принимавших участие во входной оценке студентов 1-го

курса (тестовый балл у студентов мужского пола статистически значимо выше, чем у студентов женского пола) и местоположение образовательной организации, которую заканчивали студенты 1-го курса перед поступлением в вуз (тестовый балл у студентов, заканчивающих образовательную организацию в городской местности, выше, чем у студентов, заканчивающих образовательную организацию в сельской местности).

При этом результаты входной оценки предметного содержания курса информатики у студентов 1-го курса в 2019–2021 гг. не зависят от подготовки студентов к ЕГЭ с репетиторами, наличия или отсутствия высшего образования и работы у родителей в семье, в которой воспитывались студенты.

Заключение. Проведение исследования позволило выявить внутренние связи и закономерности влияния контекстных данных студентов на результаты входной оценки уровня сформированности предметного содержания курса информатики на основе КИМ ЕГЭ по учебному предмету «Информатика». Полученные результаты влияния контекстных данных студентов вместе с обобщенными результатами исследования, результатами в разрезе направлений подготовки позволяют сформулировать и реализовать педагогические и управленческие решения по совершенствованию образовательного процесса подготовки будущих учителей информатики. Предложенные в статье подходы могут быть использованы при анализе результатов входной оценки предметного содержания по другим учебным предметам среднего общего образования у студентов 1-го курса образовательных организаций высшего образования.

Список источников

1. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2019 г. по учебному предмету

«Информатика и ИКТ» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542988313/inf_ege_2019.zip (дата обращения: 21.02.2022).

2. ДемOVERсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2020 г. по учебному предмету «Информатика и ИКТ» [Электронный ресурс]. – URL: http://doc.fipi.ru/egе/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2020/inf_ege_2020.zip (дата обращения: 21.02.2022).

3. ДемOVERсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2021 г. по учебному предмету «Информатика и ИКТ» [Электронный ресурс]. – URL: <http://doc.fipi.ru/egе/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2021/inf-egе-2021.zip> (дата обращения: 21.02.2022).

4. *Крылов С. С.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по информатике и ИКТ // Педагогические измерения. – 2019. – № 4. – С. 52–66.

5. *Крылов С. С.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по информатике и ИКТ // Педагогические измерения. – 2020. – № 3. – С. 113–128.

6. *Крылов С. С.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по информатике и ИКТ // Педагогические измерения. – 2021. – № 4. – С. 29–45.

7. *Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И., Смирнова Е. С.* Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-79-109.

8. *Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И.* Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123–150. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-2-123-150.

9. *Чудинский Р. М., Быканов А. С.* Использование контекстных данных при анализе результатов процедур системы оценки качества школьного образования в Воронежской области // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Интегрирующая роль информационной политики в обеспечении результативности региональной системы оцен-

ки качества образования: сборник материалов IV межрегиональной научно-практической конференции (21 ноября 2019 года, г. Челябинск). – Челябинск: РЦОКИО, 2019. – С. 188–194.

10. *Чудинский Р. М., Быканов А. С., Володин А. А., Малев В. В.* Исследование зависимости предметных результатов обучающихся 5–9 классов от контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 5-3 (95). – С. 151–160. DOI: 10.23670/IRJ.2020.95.5.112.

11. *Чудинский Р. М., Быканов А. С., Чудинова Т. А.* Результаты исследования уровня сформированности предметного содержания по курсу информатики среднего общего образования у студентов 1 курса физико-математического факультета // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (287). – С. 32–38.

12. *Чудинский Р. М., Быканов А. С., Володин А. А., Малев В. В.* Исследование зависимости метапредметных результатов обучающихся 4–8 классов от контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29798> (дата обращения: 21.02.2022).

13. *Чудинский Р. М., Малев В. В., Мосолов О. Н., Дубов В. М.* Анализ результатов Единого государственного экзамена на территории Воронежской области в 2020 г. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN221.pdf> (дата обращения: 21.02.2022).

14. *Чудинский Р. М., Малев В. В., Дубов В. М., Кубряков Е. А., Башарина С. О.* Анализ результатов входной оценки предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1 курса физико-математического факультета в 2020 г. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6-4 (108). – С. 191–199. DOI: 10.23670/IRJ.2021.108.6.135.

15. *Ястребов Г. А., Пинская М. А., Косарецкий С. Г.* Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробации инструментария // Вопросы образования. – 2014. – № 4. – С. 58–95.

16. *Epstein J. L., McPartland J. M.* The

Concept and Measurement of the Quality of School Life // *American Educational Research Journal*. – 1976. – Vol. 13 (1). – P. 15–30.

17. *Ginsburg G. S., Bronstein P.* Family Factors Related to Children's Intrinsic. Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance // *Child Development*. – 1993. – Vol. 64 (5). – P. 1461–1474.

18. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris. – URL: <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm> (дата обращения: 03.02.2022). DOI: [https://doi.org/10.1787/](https://doi.org/10.1787/acd78851-en)

acd78851-en.

19. *Perry L. B.* What do we know about the causes and effects of school socio-economic composition? A review of the literature // *Education and Society*. – 2012. Vol. 30 (1). – P. 19–35. DOI: 10.7459/es/30.1.03.

20. *Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F.* Teachers, Schools, and Academic Achievement // *Econometrica*. – 2005. – Vol. 73 (2). – P. 417–458.

21. *Sirin S. R.* Socioeconomic Status and Academic Achievement: a Meta-Analytic Review of Research // *Review of Educational Research*. – 2005. – Vol. 75 (3). – P. 417–453.

References

1. Demos, specifications, codifiers of the 2019 Unified State Exam on the academic subject “Informatics and ICT” [online]. Available at: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542988313/inf_ege_2019.zip (accessed 21.02.2022). (In Russ.)

2. Demos, specifications, USE 2020 codifiers for the academic subject “Informatics and ICT” [online]. Available at: http://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2020/inf_ege_2020.zip (accessed 21.02.2022). (In Russ.)

3. Demos, specifications, codifiers of the Unified State Exam 2021 for the academic subject “Informatics and ICT” [online]. Available at: <http://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2021/inf-ege-2021.zip> (accessed 21.02.2022). (In Russ.)

4. Krylov, S. S., 2019. Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants of the Unified State Exam 2019 in computer science and ICT. *Pedagogical measurements*, no. 4, pp. 52–66. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Krylov, S. S., 2020. Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of the analysis of typical mistakes of the participants of the 2020 Unified State Exam in computer science and ICT. *Pedagogical measurements*, no. 3, pp. 113–128. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Krylov, S. S., 2021. Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of the analysis of typical mistakes of participants of the Unified State Exam in 2021 in computer science and ICT. *Pedagogical measurements*, no. 4, pp. 29–45. (In Russ., abstract in Eng.)

7. *Pentin, A. Yu., Kovaleva, G. S., Davydova, E. I., Smirnova, E. S.*, 2018. The state of natural

science education in the Russian school according to the results of international studies TIMSS and PISA. *Questions of education*, no. 1, pp. 79–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-79-109. (In Russ., abstract in Eng.)

8. *Zuckerman, G. A., Kovaleva, G. S., Kuznetsova, M. I.*, 2011. Victory in PIRLS and defeat in PISA: the fate of reading literacy of 10-15 summer schoolchildren. *Questions of Education*, no. 2, pp. 123–150. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-2-123-150. (In Russ., abstract in Eng.)

9. *Chudinsky, R. M., Bykanov, A. S.*, 2019. The use of contextual data in the analysis of the results of procedures for assessing the quality of school education in the Voronezh region. *Problems and prospects for the development of education quality assessment systems. The integrating role of information policy in ensuring the effectiveness of the regional system for assessing the quality of education. Proc. of the IV interregional Sci. and pract. conf. Chelyabinsk: RCOKIO Publ.*, pp. 188–194. (In Russ.)

10. *Chudinsky, R. M., Bykanov, A. S., Volodin, A. A., Malev, V. V.*, 2020. Study of the dependence of the subject results of students in grades 5-9 on the contextual data of educational organizations of the Voronezh region. *International Research Journal*, no. 5-3 (95), pp. 151–160. DOI: 10.23670/IRJ.2020.95.5.112. (In Russ., abstract in Eng.)

11. *Chudinsky, R. M., Bykanov, A. S., Chudinova, T. A.*, 2020. The results of the study of the level of formation of the subject content in the computer science course of secondary general education for 1st year students of the Faculty of Physics and Mathematics. *Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University*, no. 2 (287),

pp. 32–38. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Chudinsky, R. M., Bykanov, A. S., Volodin, A. A., Malev, V. V., 2020. Investigation of the dependence of meta-subject results of students of grades 4-8 on contextual data of educational organizations of the Voronezh region. *Modern problems of science and education*, no. 3 [online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29798> (accessed: 21.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Chudinsky, R. M., Malev, V. V., Mosolov, O. N., Dubov, V. M., 2021. Analysis of the results of the Unified State Exam in the Voronezh Region in 2020. *The world of science. Pedagogy and psychology*, no. 2 [online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN221.pdf> (accessed: 03.21.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

14. Chudinsky, R. M., Malev, V. V., Dubov, V. M., Kubryakov, E. A., Basharina, S. O., 2021. Analysis of the results of the input assessment of the subject content for the computer science course of secondary general education for 1st-year students of the Faculty of Physics and Mathematics in 2020. *International Scientific Research Journal*, no. 6-4 (108), pp. 191–199. DOI: 10.23670/IRJ.2021.108.6.135. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Yastrebov, G. A., Pinskaya, M. A., Kosaretsky, S. G., 2014. The use of contextual data in the education quality assessment system: experience

in the development and testing of tools. *Education issues*, no. 4, pp. 58–95. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Epstein, J. L., McPartland, J. M., 1976. *The Concept and Measurement of the Quality of School Life*. American Educational Research Journal, vol. 13 (1), pp. 15–30. (In Eng.)

17. Ginsburg, G. S., Bronstein, P., 1993. Family Factors Related to Children's Intrinsic. Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development*, vol. 64 (5), pp. 1461–1474. (In Eng.)

18. OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris. Available at: <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm> (accessed: 03.02.2022). DOI: 10.1787/acd78851-en. (In Eng.)

19. Perry, L. B., 2012. What do we know about the causes and effects of school socio-economic composition? A review of the literature. *Education and Society*, vol. 30(1), pp. 19–35. DOI: 10.7459/es/30.1.03. (In Eng.)

20. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F., 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73(2), pp. 417–458. (In Eng.)

21. Sirin, S. R., 2005. Socioeconomic Status and Academic Achievement: a Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75 (3), pp. 417–453. (In Eng.)

Информация об авторе

Р. М. Чудинский, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, информационных технологий и цифрового образования, Воронежский государственный педагогический университет, chudinsky@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5449-9351>, Воронеж, Россия

Information about the author

Ruslan M. Chudinsky, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Computer Science, Information Technology and Digital Education, Voronezh State Pedagogical University, chudinsky@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5449-9351>, Voronezh, Russia

Поступила в редакцию 19.03.2022

Принята редакцией 25.04.2022

Submitted 19.03.2022

Accepted by the editors 25.04.2022

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.15293/1813-4718.2203.10

Моделирование дополнительных профессиональных образовательных программ по преодолению предметных дефицитов учителей математики

Шкерина Людмила Васильевна¹, Кейв Мария Анатольевна¹, Журавлева Наталья Александровна¹

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

Аннотация. Современные вызовы системы математической подготовки школьников обуславливают рост предметных профессиональных дефицитов учителя математики. Однако вопрос о том, как выявлять и нивелировать эти дефициты, остается открытым. Это позволяет констатировать проблему исследования, которая состоит в поиске результативных методик преодоления предметных дефицитов учителя математики.

Цель статьи – определить современный подход к моделированию дополнительных профессиональных образовательных программ преодоления предметных дефицитов учителей математики и разработать структурно-содержательную модель дополнительной профессиональной образовательной программы «Предметные дефициты учителя математики».

Методология. Методологическую основу исследования составили компетентностный подход как основа структурирования профессиональных компетенций учителя математики; вариативно-модульный подход как конструктивная основа структурирования модели дополнительной профессиональной образовательной программы; системный подход как основа диагностики профессиональных дефицитов учителя математики; профессиональный стандарт педагога (модуль «Предметное обучение. Математика»), требования федерального государственного образовательного стандарта к математической подготовке обучающихся общеобразовательной школы. Использованы методы анализа специальной литературы и нормативных документов, педагогического моделирования и проектирования.

Результаты исследования. Определены концептуальные основы моделирования дополнительной профессиональной образовательной программы по преодолению предметных дефицитов учителя математики. Представлена структурно-содержательная модель дополнительной образовательной программы «Предметные дефициты учителя математики».

Заключение. Особенностью представленной в статье дополнительной образовательной программы «Предметные дефициты учителя математики» является то, что она состоит из модулей, проектирующих непрерывный процесс профессионального роста учителя математики в условиях адресной, персонализированной помощи практикующим учителям, посредством выбора вариативных модулей программы.

Ключевые слова: учитель математики, предметные дефициты, преодоление, предупреждение, образовательная программа, подходы, деятельностный, развивающий, интегрированный, принципы, модульность, вариативность, диагностичность, непрерывность.

Для цитирования: Шкерина Л. В., Кейв М. А., Журавлева Н. А. Моделирование дополнительных профессиональных образовательных программ по преодолению предметных дефицитов учителей математики // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 95–107. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.10>

Финансирование: Работа выполнена при поддержке Красноярского краевого фонда науки. Проект № 2021020207177.

Modeling of Additional Professional Educational Programs to Overcome Subject Deficits of Mathematics Teachers

Lyudmila V. Shkerina¹, Maria A. Keiv¹, Natalia A. Zhuravleva¹

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. Modern challenges of the system of mathematical training of schoolchildren cause the growth of subject professional deficits of a mathematics teacher. However, the question of how to identify and level these deficits remains open. This makes it possible to state the problem of research, which consists in finding effective methods for overcoming the subject deficits of a mathematics teacher.

The purpose of the article is to determine a modern approach to modeling additional professional educational programs for overcoming subject deficits of mathematics teachers and to develop a structural-meaningful model of an additional professional educational program “Subject deficits of a mathematics teacher”.

Methodology. The methodological basis of the study was a competency approach as the basis for structuring the professional competencies of a mathematics teacher; a variable-modular approach as a constructive basis for structuring the model of an additional professional educational program; a systematic approach as the basis for diagnosing the professional deficits of a mathematics teacher; professional standard of a teacher (Module “Subject training. Mathematics”), the requirements of the federal state educational standard for the mathematical training of students in a comprehensive school. Methods of analysis of special literature and regulatory documents, pedagogical modeling and design were used.

Study results. The conceptual foundations of modeling an additional professional educational program to overcome the subject deficits of a mathematics teacher have been identified. A structural model of the additional educational program “Subject deficits of a mathematics teacher” is presented.

Conclusion. A distinctive feature of the additional educational program presented in the article “Subject deficits of a mathematics teacher” is that it consists of modules that design the continuous process of professional growth of a mathematics teacher in the context of targeted, personalized assistance to practicing teachers, through the selection of variable program modules.

Keywords: mathematics teacher, subject deficits, overcoming, warning, educational program, approaches, activity, developmental, integrated, principles, modularity, variability, diagnostics, continuity.

For citation: Shkerina, L. V., Keiv, M. A., Zhuravleva, N. A., 2022. Modeling of Additional Professional Educational Programs to Overcome Subject Deficits of Mathematics Teachers. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 95–107. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.10>

Funding: The work was carried out with the support of the Krasnoyarsk regional Fund of support of scientific and scientific-technical activities. Draft No. 2021020207177.

Введение. Постановка проблемы. Современные вызовы системы математической подготовки школьников обуславливают рост предметных профессиональных дефицитов учителя математики.

Среди причин возникновения предметных дефицитов учителя математики выде-

лим следующие:

- несовершенство предметной подготовки будущих учителей математики;
- изменения в содержании математического образования школьников, обусловленные новыми требованиями федеральных государственных образовательных

стандартов и профильным обучением: появление «новых» разделов математики;

– недостаток времени на самообразование и/или неумение рационально планировать работу по самообразованию;

– нехватка или отсутствие адресной помощи, консультационного сопровождения (мастер-классов, тренингов и т. п.) для молодых учителей математики по вопросам из предметной области «Математика».

В результате этих причин ряд школьных учителей имеет определенные профессиональные затруднения в предметной области. Указанное обстоятельство требует разработки условий профессионального роста, механизмов адресной, персонализированной помощи практикующим учителям. Это позволяет констатировать проблему исследования, которая состоит в поиске результативных методик преодоления предметных дефицитов учителя математики.

Цель статьи – определить современный подход к моделированию дополнительных профессиональных образовательных программ преодоления предметных дефицитов учителей математики и разработать структурно-содержательную модель дополнительной профессиональной образовательной программы «Предметные дефициты учителя математики».

Обзор научной литературы по проблеме. К изучению вопросов преодоления профессиональных дефицитов педагога обращались многие отечественные и зарубежные ученые и практики.

Теоретическому осмыслению понятия «профессиональные дефициты», обоснованию проблем их возникновения и путей преодоления посвящены работы Е. Г. Григорьевой, Е. В. Егоровой, И. А. Егорова, С. Н. Кируровой, Д. В. Кузиной, Л. А. Новопашинной, О. А. Степанчук, Н. А. Шайденко, Ю. А. Черкасовой, S. Alekseev, N. Zhdan, O. Kiryash, T. Rabochikh и др.

Н. А. Шайденко и С. Н. Кирурова определили научные подходы к организации

процесса повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей, способствующей преодолению дефицита их профессиональных компетенций: профессионально-компетентностный, личностно-деятельностный и интегративно-модульный. Выявили дидактические условия эффективного формирования и развития профессиональных компетенций педагогов, принципы отбора содержания и разработки дополнительных образовательных программ: 1) преемственности; 2) интегративности, модульности и вариативности; 3) краткосрочности образовательных программ; 4) накопительности; 5) профессионально-педагогической, практико-ориентированной направленности [17, с. 200–202].

И. А. Егоров проводит анализ профессиональных дефицитов и затруднений у начинающих учителей и делает вывод о необходимости детального исследования подходов, методов, применяемых в различных образовательных организациях при создании организационно-педагогических условий профессиональной деятельности учителей, их эффективности [4, с. 66].

Е. В. Егорова, О. А. Степанчук считают, что для преодоления дефицитов и личностно-профессионального развития учителей требуется системная работа в области совершенствования исследовательской деятельности учащихся [5, с. 46].

Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова, А. А. Севрюкова, К. С. Буров разработали методические стратегии преодоления профессиональных дефицитов учителей в виде командного наставничества – тьюторского сопровождения учителей по различным аспектам, связанным с преподаванием [9, с. 11].

А. С. Илюхина, О. А. Кудинова, М. В. Дмитриев выдвинули идею о изучении профессиональных дефицитов педагогов как функционального критерия проектирования среды их профессионального развития и обосновали возможность ее использова-

ния [8].

Важным вопросом для изучения любых аспектов возникновения и преодоления профессиональных дефицитов педагогов является диагностика и мониторинг уровня сформированности их профессиональных компетенций.

В работах Л. А. Новопашиной, Е. Г. Григорьевой, Д. В. Кузиной, Ю. А. Черкасовой поднимается проблема использования надежных и валидных инструментов диагностики профессиональных дефицитов педагогов как важного условия получения достоверной информации, необходимой для организации и реализации мероприятий, направленных на устранение этих дефицитов, в том числе для проектирования соответствующих дополнительных профессиональных образовательных программ. Изучены возможности использования множественного регрессионного анализа для системы оценки профессиональных дефицитов педагогов [13; 14]. И. Ю. Гутник выявил недостатки количественного мониторинга профессиональных дефицитов педагогов, обосновал целесообразность использования специального диагностического комплекса, позволяющего не только выявлять эти дефициты, но и осуществлять педагогу самопознание и рефлексию [3]. Н. А. Шайденко в своих исследованиях определила специфику современных подходов и методик оценки профессиональных дефицитов молодых педагогов [18]. В работах А. К. Белолуцкой [1], Л. А. Новопашиной [14], Z. Zakariaa, E. Careb, P. Griffin [25] выявлена связь образовательных результатов обучающихся и профессиональных дефицитов педагогов.

Изучению проблемы преодоления профессиональных дефицитов педагогов на основе реализации персонифицированного подхода к повышению квалификации педагога посвящены публикации ряда отечественных и зарубежных ученых.

Т. И. Пуденко считает, что профессиональные дефициты должны быть устра-

нены или снижены в системе дополнительного образования с использованием персонифицированного подхода к повышению квалификации педагога [15, с. 6].

М. Н. Гринько, Л. С. Самсоненко, Л. Ю. Шавшаева рассматривают преодоления профессиональных затруднений педагогов в условиях осуществления обучения по индивидуальным образовательным маршрутам в соответствии с особенностями возраста, стажа, профессиональными затруднениями и субъектным опытом [2].

Н. В. Курдыман предлагает для каждого учителя формировать траекторию профессионального развития с учетом проблемных полей. При этом мероприятия проводятся в активных формах взаимодействия (подготовка и участие педагога в вебинарах, практикумах, семинарах). Автор подчеркивает, что результативными при этом стали практические предметные сессии в режиме видеоконференции [11, с. 150].

Г. В. Китайгородская изучает вопросы создания индивидуальных образовательных маршрутов с использованием различных форм формального и неформального образования в зависимости от профессиональных дефицитов. Предлагает процессуальную характеристику конструирования образовательного маршрута на основе диагностируемых дефицитов профессиональных компетенций (предметных, методических, психолого-педагогических, цифровой грамотности) [10, с. 117].

Вместе с тем есть исследования (С. О. Кожакина, А. В. Малышева, О. В. Шрамкова и др.), в которых индивидуальные образовательные маршруты конструируются в рамках вариативной части образовательной программы [12, с. 116].

Особое внимание в современных исследованиях различных аспектов преодоления профессиональных дефицитов педагогов придается вопросам проектирования соответствующих дополнительных профессиональных образовательных программ.

Н. А. Заиченко предлагает модульную

программу компенсации профессиональных дефицитов учителей «Интеграл», включающую технологию управления, обосновывает возможность провести самодиагностику профессиональных дефицитов и выбрать траекторию их устранения в процессе освоения этой программы [7, с. 159]. В исследованиях С. В. Александровой, Т. П. Андреевской, О. Н. Журавлевой сделан вывод о том, что программы дополнительного профессионального образования, основанные на коучинговом подходе в организации входной диагностики, решении проблемных ситуаций, методических кейсов, образовательных практик на основе рефлексии, «нацеливают педагога на перспективы развития в профессиональной и личностной областях» [6, с. 97]. А. К. Киселева и С. В. Смирнова исследуют возможности системы дополнительного профессионального образования для повышения ее результативности в компенсации профессиональных дефицитов педагогов. Предлагают организационную модель дополнительного профессионального образования, способную решать задачи компенсации, разработанную на основе базовых процессов: мышление, эмоции, деятельность [16, с. 29]. С. Н. Кипурова, Н. А. Шайденко, изучают возможности усиления «гибкости и вариативности образовательных программ, создание коротких модульных программ с различными сроками обучения» [17, с. 200]. S. Alekseev, N. Zhdan, O. Kiryash, T. Rabochikh предлагают использовать технологии электронного и дистанционного обучения для выявления и устранения профессиональных дефицитов молодых педагогов [22].

Менее изученными являются проблемы профессиональных дефицитов учителей-предметников, в том числе учителей математики. Исследования зарубежных ученых по актуальным вопросам профессионального обучения и профессионального роста учителей математики описаны в работах D. M. Kagan [23], P. Rogers [24] и др.

В публикациях авторов статьи разработана методика выявления предметных профессиональных дефицитов учителей математики [20], а также дополнительная профессиональная образовательная программа, направленная на развитие компетенции самодиагностики профессиональных дефицитов учителей математики [21].

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований в области выявления и преодоления (компенсации) профессиональных дефицитов учителей-предметников обнаружил недостаточную разработанность современных подходов к созданию дополнительных профессиональных образовательных программ, обеспечивающих их непрерывный профессиональный рост.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили компетентностный подход как основа структурирования профессиональных компетенций учителя математики; вариативно-модульный подход как конструктивная основа структурирования модели дополнительной профессиональной образовательной программы; системный подход как основа диагностики профессиональных дефицитов учителя математики; профессиональный стандарт педагога (Модуль «Предметное обучение. Математика»); требования федерального государственного образовательного стандарта к математической подготовке обучающихся общеобразовательной школы. В исследовании использованы методы анализа специальной литературы и нормативных документов, педагогического моделирования и проектирования.

Результаты исследования. Обсуждение. Предметные дефициты учителя математики – это предметные компетенции (ПК) (компетенции в области математической деятельности), которые отсутствуют или выражены недостаточно для успешного осуществления образовательной деятельности в пред-

метной области «Математика» [19]. С позиций компетентностного подхода в работе Л. В. Шкериной, М. А. Кейв, О. В. Тумашевой, М. Б. Шашкиной [21] представлена и обоснована структура предметных компетенций и указаны базовые ПК:

ПК-1. Способен строить и исследовать математические модели.

ПК-2. Способен решать уравнения и неравенства.

ПК-3. Способен строить и читать графики функций, выполнять действия с функциями, исследовать функции с помощью производной.

ПК-4. Способен решать задачи по комбинаторике и теории вероятностей.

ПК-5. Способен выполнять действия с геометрическими фигурами (планиметрия).

ПК-6. Способен выполнять действия с геометрическими фигурами (стереометрия).

На основе системного подхода в работе [20] описана методика выявления предметных профессиональных дефицитов учителя математики.

На основе разработанной методики проведено исследование по выявлению предметных профессиональных дефицитов у молодых учителей математики города Красноярска и будущих учителей математики – студентов старших курсов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (направленность (профиль) образовательной программы «Математика и информатика»).

Анализ результатов тестирования показал, что у выпускников и молодых учителей математики имеются предметные дефициты в области «Математика» [20].

Позитивную роль в преодолении предметных дефицитов учителей математики могут сыграть дополнительные профессиональные образовательные программы, созданные на современных подходах и обеспечивающие их непрерывный профессиональный рост. Такие программы должны сопровождать учителя с момента определения (самооценки) профессиональных

дефицитов до их преодоления, определения рисков новых дефицитов и разработки программы дальнейшего развития профессиональных компетенций. Теоретической основой реализации этой идеи являются следующие подходы:

– деятельностный (обеспечение деятельности, направленной на формирование конкретных компетенций);

– развивающий (профессионально-личностное развитие учителя математики);

– интегрированный (объединение всех компонентов программы на основе целевого компонента с учетом специфики целей каждого этапа преодоления дефицитов и развития профессиональных компетенций).

Основываясь на этих подходах, сформируем основные принципы проектирования модульной дополнительной профессиональной образовательной программы для повышения квалификации учителя математики, испытывающего затруднения в предметной области профессиональной деятельности:

– принцип индивидуализации предполагает учёт неоднородного состава групп обучающихся по уровню сформированности предметных компетенций, опыту (стажу) работы, что требует персонализированного подхода к составлению индивидуального образовательного маршрута по преодолению предметных дефицитов учителя математики;

– принцип модульности – конструирование содержания дополнительной профессиональной образовательной программы из блоков-модулей;

– принцип вариативности подразумевает включение в содержание образовательной программы вариативных модулей из различных разделов математики, ориентированных на индивидуальные потребности и запросы обучающихся;

– принцип диагностичности предполагает наличие в программе обязательных компонентов мониторинга предметных профессиональных дефицитов учителя ма-

тематики на начальном и заключительном этапах совершенствования его предметной подготовки;

– принцип актуальности означает, что при отборе содержания образовательной программы по преодолению предметных затруднений учителя математики необходимо учитывать требования новых образовательных стандартов и тенденции в изменении программы школьного курса математики и содержания итоговой аттестации школьников по математике;

– принцип непрерывности как требование к обеспечению учебно-методического сопровождения учителей математики по

выявлению, преодолению и предупреждению их профессиональных дефицитов.

Авторами статьи разработана дополнительная профессиональная образовательная программа по преодолению предметных дефицитов учителя математики.

Концептуальная основа и компоненты программы определены с учетом указанных выше принципов и базовых предметных компетенций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности учителя математики.

Программа имеет модульную структуру: три обязательных модуля и шесть вариативных модулей (табл. 1).

Таблица 1

Структурно-содержательная модель дополнительной профессиональной образовательной программы «Предметные дефициты учителя математики»

Наименование модулей и тем	Всего, час.	Результаты обучения
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Обязательные модули		
Входной модуль	2	ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6
В.1. Входная диагностика предметных дефицитов	1	
В.2. Составление индивидуальной программы по преодолению предметных дефицитов	1	
Итоговый модуль	2	ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6
И.1. Итоговая диагностика предметных дефицитов	1	
И.2. Разработка программы самообразования в предметной области	1	
Прогностический модуль	2	ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6
П.1. Определение новых вызовов и возможных дефицитов	1	
П.2. Разработка программы профессионального развития	1	
Вариативные модули		
Модуль № 1. Предметные дефициты в области «Математические модели и математическая грамотность обучающихся»	8	ПК-1
1.1. Теоретические основы математического моделирования	4	
1.2. Практикум «Математические модели и математическая грамотность обучающихся»	4	
Модуль № 2. Предметные дефициты в области «Уравнения и неравенства»	12	ПК-2
2.1. Уравнения и неравенства базового уровня сложности	6	
2.2. Уравнения и неравенства повышенного и высокого уровня сложности	6	

1	2	3
Модуль № 3. Предметные дефициты в области «Функции»	8	ПК-3
3.1. Функции и графики функций: основные понятия	4	
3.2. Исследование функций с помощью производной	4	
Модуль № 4. Предметные дефициты в области «Комбинаторика и теория вероятности»	8	ПК-4
4.1. Комбинаторные задачи и методы их решения: теория и практика	4	
4.2. Задачи на вероятность: теория и практика	4	
Модуль № 5. Предметные дефициты в области «Планиметрия»	12	ПК-5
5.1. Планиметрические задачи базового уровня сложности	4	
5.2. Планиметрические задачи повышенного и высокого уровня сложности	8	
Модуль № 6. Предметные дефициты в области «Стереометрия»	10	ПК-6
6.1. Стереометрические задачи базового уровня сложности	4	
6.2. Стереометрические задачи повышенного и высокого уровня сложности	6	
Итого:	64	

Одним из обязательных модулей программы является входной модуль, в рамках которого обучающиеся проходят входное тестирование. Результаты тестирования позволяют определить область предметных дефицитов и пути их преодоления. Для каждого слушателя с учетом выявленных предметных дефицитов составляется индивидуальная программа из вариативных модулей дополнительной профессиональной образовательной программы. На заключительном этапе освоения программы обучающиеся проходят итоговое тестирование, которое позволяет определить степень нивелирования предметных дефицитов учителя математики и разработать программу дальнейшего самообразования.

В ходе реализации данной программы слушатели вовлекаются в разнообразные формы работы посредством тренингов (практикумов решения задач), мастер-классов, «кейс-метода», специальных заданий, направленных на выявление пробелов в ма-

тематических знаниях и отработку навыков решения школьных задач по математике различного уровня сложности.

С целью определения приоритетных тем дополнительной предметной подготовки молодых учителей математики авторами статьи проведено исследование, в котором приняли участие будущие учителя математики – выпускники Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Респондентам было предложено проранжировать темы вариативных модулей программы дополнительной предметной подготовки по степени приоритета: 1 – низкая, 2 – ниже среднего; 3 – средняя, 4 – выше среднего, 5 – высокая. Результаты опроса представлены на диаграмме (рис. 1). Лидерами по высокой степени приоритета оказались вариативные модули «Стереометрия» и «Планиметрия». Степень приоритета выше среднего большинство респондентов выбрали для модуля «Комбинаторика и теория вероятно-

стей». Средняя степень приоритета у трех тематическая грамотность обучающихся», «Уравнения и неравенства», «Функции».

Приоритеты молодых учителей математики по преодолению предметных дефицитов в профессиональной деятельности

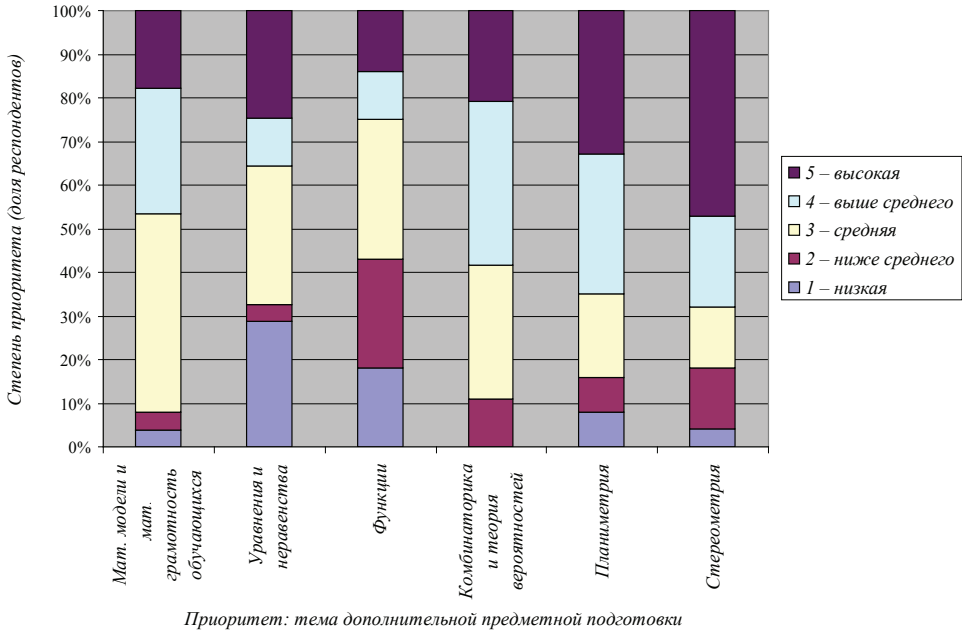


Рис. 1. Приоритеты молодых учителей математики по преодолению предметных дефицитов в профессиональной деятельности

Результаты исследования свидетельствуют о том, что практически все темы дополнительной профессиональной образовательной программы «Предметные дефициты учителя математики» имеют достаточно высокую степень приоритета.

Заключение. Методология проведенного исследования позволила с позиций компетентностного и системного подходов определить концептуальную основу и компоненты дополнительной профессиональной образовательной программы по преодолению предметных дефицитов учителя математики. Представленная в статье дополнительная образовательная про-

грамма «Предметные дефициты учителя математики» направлена на совершенствование предметных компетенций учителя математики. Отличительной особенностью данной программы является то, что она состоит из модулей, проектирующих непрерывный процесс профессионального роста учителя математики: диагностика профессиональных дефицитов, их преодоление, определение новых вызовов и возможных дефицитов и разработка программы профессионального развития в условиях адресной, персонифицированной помощи практикующим учителям посредством выбора вариативных модулей программы.

Список источников

1. Белолуцкая А. К. Профессиональные дефициты начинающих учителей // Деятельностный подход в образовании: монография / сост. В. А. Львовский. – М.: Авторский клуб, 2021. – Книга 4. – С. 309–328.
2. Гринько М. Н., Самсоненко Л. С., Шавшаева Л. Ю. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=21880> (дата обращения: 14.04.2022).
3. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 4. – С. 33–45. – URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02> (дата обращения: 14.04.2022).
4. Егоров И. А. Профессиональные дефициты и затруднения у начинающих учителей начальных классов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2018. – № 2. – С. 63–68.
5. Егорова Е. В., Степанчук О. А. Профессиональные дефициты и личностно-профессиональное развитие учителей в сфере формирования исследовательской деятельности учащихся // Учебный год. – 2019. – № 3 (56). – С. 44–46.
6. Журавлева О. Н., Андреевская Т. П., Александрова С. В. Входная диагностика профессиональных дефицитов в системе дополнительного профессионального образования педагогов (на примере оценивания уровня информационно-аналитической компетенции учителя истории) // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). – С. 97–106.
7. Заиченко Н. А. Модульная программа «Интеграл»: как восполнить профессиональные дефициты? // Народное образование. – 2018. – № 10 (1471). – С. 157–161.
8. Илехина А. С., Кудинова О. А., Димитриев М. В. Теоретическое обоснование создания интерактивной среды для воспитания и формирования личности молодого педагога на основе профессиональных дефицитов и затруднений // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Т. 4, № 4 (13). – С. 21–27.
9. Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А., Севрюкова А. А., Буров К. С. Методические стратегии преодоления профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 3. – С. 5–18.
10. Китайгородская Г. В. Опыт разработки индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития педагогов на основе диагностики профессиональных дефицитов // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2021. – № 42. – С. 113–120.
11. Курдыман Н. В. Преодоление профессиональных дефицитов у педагогов общеобразовательных организаций в условиях деятельности межмуниципального методического центра // Вестник Белгородского института развития образования. – 2021. – Т. 8, № 1 (19). – С. 142–154.
12. Малышева А. В., Кожжакина С. О., Шрамкова О. В. Диагностика профессиональных компетентностных дефицитов как основной фактор оптимизации дополнительного профессионального образования педагогов // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 3 (19). – С. 112–117.
13. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В., Черкасова Ю. А. Определение возможностей инструментов математического моделирования для системы оценки профессиональных дефицитов учителей // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10, № 6. – С. 220–236. – URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.12> (дата обращения: 14.04.2022).
14. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В., Черкасова Ю. А. Факторы связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11, № 6. – С. 7–30. – URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.01> (дата обращения: 14.04.2022).
15. Пуденко Т. И. Концептуальные основы модели профессионального роста педагогических работников на основе оценки уровня владения профессиональными компетенциями [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – № 4 (36). – С. 4–13. – URL: <https://emreview.ru/index>.

php/emr/issue/view/36/37 (дата обращения: 14.04.2022).

16. *Смирнова С. В., Киселева А. К.* Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 3 (32). – С. 29–34.

17. *Шайденко Н. А., Кипурова С. Н.* Научные основы организации процесса устранения дефицитов компетенций будущих и работающих учителей // Современный ученый. – № 4. – 2019. – С. 199–204. – URL: <https://su-journal.ru/archives/10089> (дата обращения: 14.04.2022).

18. *Шайденко Н. А.* Подходы к оценке дефицитов профессиональных компетенций молодых учителей // Образование личности. – 2019. – № 3-4. – С. 12–18.

19. *Шкерина Л. В.* Профессиональные дефициты учителя математики и их причины // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2021. – № 2 (56). – С. 82–92.

20. *Шкерина Л. В., Журавлева Н. А., Кейв М. А.* Методика выявления предметных профессиональных дефицитов учителей математики // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 4. – С. 43–54.

21. *Шкерина Л. В., Кейв М. А., Тумашева О. В., Шапкина М. Б.* Профессиональные дефициты учителя математики и пути их преодоления. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. – Крас-

ноярск, 2021. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46608678_72414376.pdf (дата обращения: 14.04.2022).

22. *Alekseev S., Zhdan N., Kiryash O., Rabochikh T.* Professional deficits of a graduate of a Pedagogical University: from identification to reimbursement // Modern Science: Problems and Development Prospects (Social and Humanitarian Directions): SAHD 2021 – 5th International Scientific and Practical Conference. – 2021. – Vol. 101. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103007>.

23. *Kagan D. M.* Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers [Электронный ресурс] // Review of Educational Research. – 1992. – Vol. 62, No. 2. – P. 129–169. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170578>.

24. *Rogers P.* Teacher professional learning in mathematics: An example of a change process [Электронный ресурс] // Mathematics: Essential Research, Essential Practice. Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. – Sydney: MERGA Publ., 2007. – P. 631–640. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503746.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).

25. *Zakariaa Z., Careb E., Griffin P.* From Deficit Approach to Developmental Learning Paradigm: A Longitudinal Investigation of the Interplay between Teacher Beliefs, Practice and a Professional Development Program // Procedia – Social and Behavioral Sciences. International Conference on Education and Educational Psychology. – 2011. – Vol. 29. – P. 1541–1548. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.395.

References

1. Beloluckaja, A. K., 2021. Professional deficits of novice teachers. Activity approach in education: monograph. Compiled by V. A. Lvovsky. Moscow: Author's Club Publ., vol. 4, pp. 309–328. (In Russ.)

2. Grinko, M. N., Samsonenko, L. S., Shavshayeva, L. Y., 2015. Overcoming of professional difficulties of teachers in the conditions of realization of the personified professional development model. Modern problems of science and education, no. 4 [online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21880> (accessed 14.04.2022) (In Russ., abstr. in Eng.)

3. Gutnik, I. Yu., 2021. Designing an evaluation inventory for identifying teachers' profession-

alism deficits in the context of transformation of contemporary education. Science for Education Today, vol. 11, no. 4, pp. 33–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02> (In Russ., abstr. in Eng.)

4. Egorov, I. A., 2018. Professional deficits and difficulties for novice primary school teachers. Vocational education and labour market, no. 2, pp. 63–68. (In Russ.)

5. Egorova, E. V., Stepanchuk, O. A., 2019. Professional deficits and personal and professional development of teachers in the formation of research activities of students. School year, no. 3 (56), pp. 44–46.

6. Zhuravleva, O. N., Andreevskaya, T. P., Al-

- eksandrova, S. V., 2019. Input diagnostics of professional deficits in the system of additional professional education of teachers (based on evaluation of information and analytical competence level of the history teacher). Scientific support of a system of advanced training, no. 1 (38), pp. 97–106. (In Russ., abstr. in Eng.)
7. Zaichenko, N. A., 2018. Modular program “Integral”: How to fill professional deficits? National education, no. 10 (1471), pp. 157–161. (In Russ., abstr. in Eng.)
8. Ilyukhina, A. S., Kudinova, O. A., Dimitriev, M. V., 2021. Theoretical substantiation of creation of interactive environment for upbringing and formation of young teacher’s personality based on professional deficits and difficulties. Bulletin of Kaluga University. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences, vol. 4, no. 4 (13), pp. 21–27. (In Russ., abstr. in Eng.)
9. Ilyasov, D. F., Selivanova, E. A., Sevrukova, A. A., Burov, K. S., 2020. Methodological strategies for overcoming professional deficiencies of teachers interacting with “difficult” contingents of schoolchildren. Scientific support of personnel development system, no. 3, pp. 5–18. (In Russ., abstr. in Eng.)
10. Kitaygorodskaya, G. V., 2021. Experience in developing individual educational routes of professional development of teachers based on diagnostics of professional deficits. Collection of works on the problems of additional vocational education, no. 42, pp. 113–120.
11. Kurdyman, N. V., 2021. Preventing professional shortfall of general education organizations teachers in the context of the Inter-municipal Resource Center activity. Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya, vol. 8, no. 1 (19), pp. 142–154. (In Russ., abstr. in Eng.)
12. Malysheva, A. V., Kozhakina, S. O., Shramkova, O. V., 2019. Diagnostics of professional competence of deficiencies as the main factor of optimization of additional professional education of teachers. Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development, no. 3 (19), pp. 112–117. (In Russ., abstr. in Eng.)
13. Novopashina, L. A., Grigorieva, E. G., Kuzina, D. V., Cherkasova, Ju. A., 2020. The capabilities of mathematical modeling tools for the system of assessing teacher shortages. Science for Education Today, vol. 10, no. 6, pp. 220–236. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.12> (In Russ., abstr. in Eng.)
14. Novopashina, L. A., Grigorieva, E. G., Kuzina, D. V., Cherkasova, Ju. A., 2021. Factors determining connection between teaching deficiencies and students’ learning outcomes. Science for Education Today, vol. 11, no. 6, pp. 7–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2106.01> (In Russ., abstr. in Eng.)
15. Pudenko, T. I., 2019. Conceptual foundations of the professional growth model teachers taking into account the possession of professional competencies. Education Management Review, no. 4 (36), pp. 4–13 [online]. Available at: <https://emreview.ru/index.php/emr/issue/view/36/37> (accessed 14.04.2022) (In Russ., abstr. in Eng.)
16. Smirnova, S. V., Kiseleva, A. K., 2017. Overcoming professional deficits of teachers in the system of additional professional education. Scientific support of system of advanced training, no. 3 (32), pp. 29–34. (In Russ., abstr. in Eng.)
17. Shaidenko, N. A., Kipurova, S. N., 2019. The scientific basis of organizing the process of eliminating deficiencies in competencies of future and practising teachers. Modern Scientist, no. 4, pp. 199–204 [online]. Available at: <https://su-journal.ru/archives/10089> (accessed 14.04.2022) (In Russ., abstr. in Eng.)
18. Shaidenko, N. A., 2019. Approaches to the evaluation of deficiencies of young teachers’ professional competencies. Personality formation, no. 3-4, pp. 12–18. (In Russ., abstr. in Eng.)
19. Shkerina, L. V., 2021. Professional deficits of math teachers and their causes. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, no. 2 (56), pp. 82–92. (In Russ., abstr. in Eng.)
20. Shkerina, L. V., Zhuravleva, N. A., Keiv, M. A., 2021. Methodology for identifying subject professional deficits of mathematics teachers. Siberian Pedagogical Journal, no. 4. pp. 43–54. (In Russ., abstr. in Eng.)
21. Shkerina, L. V., Keiv, M. A., Tumasheva, O. V., Shashkina, M. B., 2021. Professional deficits of a mathematics teacher and ways to overcome them. Additional professional training program: training manual [online]. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46608678_72414376.pdf (accessed: 14.04.2022) (In Russ.)
22. Alekseev, S., Zhdan, N., Kiryash, O., Rabochikh, T., 2021. Professional deficits of a graduate of a Pedagogical University: from identification to reimbursement. Modern Science: Problems and

Development Prospects (Social and Humanitarian Directions). SAHD 2021 – 5th International Scientific and Practical Conference, vol. 101. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103007> (In Eng.)

23. Kagan, D. M., 1992. Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research, vol. 62, no. 2, pp. 129–169. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170578> (In Eng.)

24. Rogers, P., 2007. Teacher professional learning in mathematics: An example of a change process. Mathematics: Essential Research, Essential Practice. Proceedings of the 30th annual

conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Sydney: MERGA Publ., pp. 631–640 [online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503746.pdf> (accessed 14.04.2022) (In Eng.)

25. Zakariaa, Z., Careb, E., Griffin, P., 2011. From Deficit Approach to Developmental Learning Paradigm: A Longitudinal Investigation of the Interplay between Teacher Beliefs, Practice and a Professional Development Program. Procedia – Social and Behavioral Sciences. International Conference on Education and Educational Psychology, vol. 29, pp. 1541–1548. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.395 (In Eng.)

Информация об авторах

Л. В. Шкерина, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, shkerina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4231-6973>, Красноярск, Россия

М. А. Кейв, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, mkejv@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1503-3940>, Красноярск, Россия

Н. А. Журавлева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, zhuravlevanataly@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0426-4903>, Красноярск, Россия

Information about the authors

Lyudmila V. Shkerina, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of mathematics and methods of teaching mathematics, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev, shkerina@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4231-6973>, Krasnoyarsk, Russia

Maria A. Keiv, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of mathematics and methods of teaching mathematics, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev, mkejv@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1503-3940>, Krasnoyarsk, Russia

Natalia A. Zhuravleva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of mathematics and methods of teaching mathematics, Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafiev, zhuravlevanataly@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0426-4903>, Krasnoyarsk, Russia

Поступила в редакцию 04.03.2022

Принята редакцией 15.05.2022

Submitted 04.03.2022

Accepted by the editors 15.05.2022

Научная статья
УДК 378+37.0
DOI: 10.15293/1813-4718.2203.11

Мотивация будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения

Янова Марина Геннадьевна¹, Царская Татьяна Сергеевна²

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

² Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема формирования навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей.

Цель статьи – изучить мотивацию будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения посредством применения диагностических инструментариев.

Методология. С целью изучения мотивации у будущих врачей по направлению подготовки «Лечебное дело» и «Педиатрия» к овладению навыками иноязычного профессионального общения использовался метод анкетирования. Периоды проведения и количество респондентов: 2018 г. (120 респондентов); 2019 г. (109 респондентов), 2020 г. (179 респондентов), 2021 г. (180 респондентов). Общее количество респондентов за весь период составляет 588 человек. Диагностика мотивации проводилась на основе опросника на выявление социальных, личностных и коммуникативных мотивов к овладению иностранным языком по Е. И. Пассову, Н. Д. Гальсковой, адаптированной методике изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной.

В результате проведения диагностических процедур на предмет изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения было выявлено: по опроснику Е. И. Пассова, Н. Д. Гальсковой процент будущих врачей, утверждающих, что иностранный язык пригодится им в будущей жизни и профессии, составил с 2018 по 2021 год 79–83 %; по адаптированной методике Т. И. Ильиной с 2018 по 2021 год получены результаты: «приобретение знаний по иностранному языку» (стремление к приобретению знаний по иностранному языку) с 2018 по 2021 г. показатели составили 73–83 %; «овладение иноязычным профессиональным общением» (стремление овладеть профессиональными навыками иноязычного общения) – 75–82 %.

Высокий процент свидетельствует об адекватном отношении у большей части студентов медицинского направления подготовки по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» к овладению навыками иноязычного профессионального общения.

Ключевые слова: иноязычное профессиональное общение, будущие врачи, мотивация, анкетирование, диагностика.

Для цитирования: Янова М. Г., Царская Т. С. Мотивация будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.11>

Motivation of Future Doctors to Master the Skills of Foreign-Language Professional Communication

Marina G. Yanova¹, Tatyana S. Tsarskaya²

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

² Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. Problem and purpose. The article actualizes the problem of forming the skills of foreign-language professional communication in future doctors.

The aim of the article is to study the motivation of future doctors to master the skills of foreign-language professional communication by means of diagnostic tools application.

Methodology. In order to study motivation of future doctors in the direction of “General Medicine” and “Pediatrics” training for mastering skills of foreign language professional communication the method of questioning was used. Periods of conducting and number of respondents: 2018 – 120 respondents; 2019 – 109 respondents; 2020 – 179 respondents; 2021 – 180 respondents. The total number of respondents for the entire period is 588 people. Motivation diagnostics was carried out on the basis of questionnaire to determine social, personal and communicative motives to master a foreign language by E. I. Passova, N. D. Galskova, the adapted methods of studying motivation in high school by T. Ilyina.

Resuming the diagnostic work to determine the motivation for forming foreign language professional communication skills in future doctors revealed that: according to the questionnaire of E. I. Passova, N. D. Galskova the percentage of future doctors who claim that a foreign language will be useful to them in their future life and profession from 2018 to 2021 were 79–81 %; according to the adapted method of T. I. Ilyina from 2018 to 2021, the following results were obtained: the indicator “desire to acquire knowledge in a foreign language” from 2018 to 2021 was 73–83%; the indicator “the desire to master the professional skills of foreign language communication” – 75–82 %.

The high percentage indicates the adequate attitude of most of the students of medical training in the specialties “General Medicine”, “Pediatrics” to mastering the skills of foreign-language professional communication.

Keywords: foreign-language professional communication, future doctors, motivation, questioning, diagnostics.

For citation: Yanova, M. G., Tsarskaya, T. S., 2022. Motivation of Future Doctors to Master the Skills of Foreign-Language Professional Communication. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 108–118. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.11>

Введение. Постановка проблемы. Актуальность изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения обусловлена выбором профессионального становления специалиста в медицинской области.

Современный заказ общества и требования государства, прописанные в нормативных документах (ФГОС ВО, профессиональный стандарт специалиста «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)» и «Врач-

педиатр участковый)», государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 040200 – Педиатрия и 040100 – Лечебное дело) свидетельствуют о необходимости подготовки высококвалифицированных специалистов в области медицины, владеющих навыками иноязычного профессионального общения для решения коммуникативных задач в профессиональной деятельности [5; 13; 14; 16].

Цель данной статьи заключается в изучении мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения.

Обзор научной литературы по проблеме. Анализ последних исследовательских работ, публикаций, посвященных проблеме формирования языковых компетенций в профессиональной медицинской подготовке специалистов, Г. С. Архиповой, Н. А. Антоновой, С. Н. Барышниковой, М. А. Грязновой, Е. Ф. Ефремовой, О. М. Новиковой, Е. О. Петровой, Г. В. Юрчук актуализирует необходимость в формировании навыков иноязычного профессионального общения у будущих врачей [1; 2; 3; 6; 7; 10; 12; 19].

Профессиональное общение, по своей сути, является формой коммуникативной деятельности специалистов в той или иной области, необходимой для решения профессионально-коммуникативных задач, в том числе и иноязычных [9; 15; 18].

Профессиональное общение специалистов медицинской сферы, в частности будущих врачей, основывается на таких коммуникативных потребностях, как: 1) в принадлежности к социальной (медицинской) профессиональной общности; 2) в профессиональном диалоге с коллегами и взаимоотношениях с ним; 3) в сопереживании и сочувствии к пациентам; 4) в оказании заботы, помощи и поддержке больным и их родственникам; 5) в установлении деловых связей для осуществления совместной деятельности и сотрудничества; 6) в постоянном обмене опытом, знаниями; 7) в оценке со стороны себя и других, в уважении, авторитете; 8) в выработке общего с коллегами (пациентами) понимания и объяснения объективной картины происходящего и для выработки дальнейшей стратегии профессиональной деятельности [8; 15].

И, как и в другой эффективной профессиональной деятельности специалистов, профессиональное общение врачей обу-

словлено высокой мотивацией [4; 9; 18; 20].

Деятельность будущих врачей (студентов медицинского направления подготовки) является учебной. Побудителем учебной деятельности будущих врачей являются мотивы, включающие в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, а также профессиональные запросы [11; 17; 20; 21]. То есть то, что и определяет мотивацию (от англ. motivation – причина, основание) [22, с. 1010].

Методология и методы исследования. Для изучения мотивации у будущих врачей по направлению подготовки «Лечебное дело» и «Педиатрия» к овладению навыками иноязычного профессионального общения нами использовался метод анкетирования. В период проведения анкетирования с 2018 по 2022 год было задействовано 588 испытуемых: 2018 г. – 120 респондентов; 2019 г. – 109 респондентов, 2020 г. – 179 респондентов, 2021 г. – 180 респондентов. Диагностика мотивации проводилась на основе анкетирования на выявление социальных, личностных и коммуникативных мотивов к овладению иностранным языком Е. И. Пассова, Н. Д. Гальсковой, адаптированной методике изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной.

Анкетирование с опросником на выявление социальных, личностных и коммуникативных мотивов к овладению иностранным языком Е. И. Пассовым, Н. Д. Гальсковой включает следующую инструкцию: отметить знаком «+», если испытуемый согласен с утверждением, и поставить знак «-», если нет. За каждый положительный ответ испытуемый получает по 1 баллу. Диагностическим показателем результатов исследования является процентное выражение соотношения утвердительных вопросов со знаком «+» к общему числу опрашиваемых участников анкетирования [17, с. 17–22].

Проиллюстрируем фрагменты утверждений (суждения) опросника на выявление социальных, личностных, коммуникативных мотивов у будущих врачей на рисунке 1.

Фрагмент опросника на выявление социальных, личностных, коммуникативных мотивов у будущих врачей к овладению иностранным языком

Социальные мотивы

Каждый культурный человек должен знать хотя бы один иностранный язык

Иностранный язык знают в семье, и это побуждает меня изучать его

Человек, владеющий иностранным языком, приносит больше пользы обществу

Личностные мотивы

Язык является ценностью для меня

Хочу поехать за границу

Изучаю, потому что иностранный язык может пригодиться в дальнейшей жизни, профессии

Хочу знать иностранный язык не хуже своих сокурсников

Хочу владеть иностранным языком на хорошем (высоком/продвинутом) уровне по своей профессиональной специальности

Хочу, чтобы оценка по иностранному языку была такой же высокой, как и по другим предметам, хочу иметь хороший средний балл в аттестате

Коммуникативные мотивы

Интересно общаться с сокурсниками на занятиях: обмениваться впечатлениями, высказывать свое мнение, обсуждать актуальные события в профессиональной сфере на иностранном языке

Интересуюсь иностранным языком как таковым: нравится отгадывать значение новых слов, выводить грамматические правила, выполнять различные упражнения, ощущать успех в обучении

Я интересуюсь культурой, фактами, событиями страны изучаемого языка, так как это расширяет мой кругозор

Вообще интересуюсь иностранным языком как таковым: нравится отгадывать значение новых слов, выводить грамматические правила, выполнять различные упражнения, ощущать успех в обучении

Иностранный язык служит средством удовлетворения моих внеучебных интересов

Рис. 1. Фрагмент опросника на выявление социальных, личностных, коммуникативных мотивов у будущих врачей к овладению иностранным языком

С целью изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения мы адаптировали методику изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной. Диагностика изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного общения включает две шкалы: «приобретение знаний по иностранному языку» (стремление к приобретению знаний по иностранному языку); «овладение навыками иноязычного профессионального общения»

(стремление овладеть профессиональными навыками иноязычного общения). Обработка результатов испытуемых (диагностируемых) оценивается в балльной системе от 1 до 3,6 с позитивным вариантом ответа «+» и с негативным «-». Всего 30 показателей опросника представлены в виде суждений [8, с. 433–434].

Приведем фрагментарно оценочные показатели изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения в таблице 1.

Таблица 1

Бланк «Оценочные показатели изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения»

Показатели	Шкала «приобретение знаний по иностранному языку» Балл (от 1–3,6)	Шкала «овладение навыками иноязычного профессионального общения» Балл (от 1–2)
1	2	3
Лучшая атмосфера занятий по иностранному языку – это атмосфера свободных иноязычных высказываний	3,6 со знаком «+»	1 со знаком «+»
Я самостоятельно изучаю дополнительно материал на иностранном языке, который, по моему мнению, необходим для моей будущей профессии	3,6 со знаком «+»	1 со знаком «+»
Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии (профессионально-ориентированных задач, упражнений) трудных проблем	3,6 со знаком «-»	1 со знаком «+»
Я вижу смысл в том, зачем мне надо изучать иностранный язык в вузе	3,6 со знаком «-»	1 со знаком «+»
Большое удовлетворение мне дает беседа, диалог со знакомым о моей будущей профессии	3,6 со знаком «-»	1 со знаком «+»
Я всегда использую заготовленные фразы, клише при устных ответах на занятиях по иностранному языку	3,6 со знаком «-»	2 со знаком «+»
Я считаю, что для полного овладения профессией врача надо овладеть навыками профессионального общения, в том числе и иноязычного	3,6 со знаком «-»	2 со знаком «+»

1	2	3
Я твердо уверен, что моя профессия дает мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни	2,4 со знаком «←»	2 со знаком «+»
Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на потом	2,4 со знаком «←»	2 со знаком «+»
Я очень увлекающийся человек, но все мои увлечения так или иначе связаны с будущей профессией	1,8 со знаком «+»	2 со знаком «+»
Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена	1,8 со знаком «+»	2 со знаком «+»
Для продвижения по карьерной службе мне необходимо владеть иностранным языком	1,8 со знаком «+»	3 со знаком «+»
Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности	1,8 со знаком «+»	3 со знаком «+»
Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют, подстегивают	1,8 со знаком «+»	3 со знаком «+»
Мои знания по иностранному языку достаточны для уверенного иноязычного профессионального общения	1 со знаком «+»	1 со знаком «+»
В моей профессии, которую я получаю, иностранный язык важен и перспективен	1 со знаком «+»	1 со знаком «+»

Результаты исследования. Обсуждение. Результаты анкетирования на выявление социальных, личностных, коммуникативных мотивов у будущих врачей по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» к овладению иностранным языком за 2018–2021 годы с позитивным ответом «+» представлены в табл. 2.

Изложим динамику результатов в графическом виде на рисунке 2.

Изложим динамику результатов в графическом виде на рисунке 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования на выявление социальных, личностных, коммуникативных мотивов у будущих врачей по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» (2018–2021 гг.) с позитивным ответом «+»

Сфера мотивов	Год / кол-во респондентов, попавших в диапазон исследования (%) с утвердительным ответом «+»			
	2018 – 120 респондентов	2019 – 109 респондентов	2020 – 179 респондентов	2021 – 180 респондентов
Социальные мотивы	76	74	69	80
Личностные мотивы	79	81	78	83
Коммуникативные мотивы	65	58	67	69

Динамика результатов анкетирования на выявление социальных, личностных, коммуникативных мотивов у будущих врачей с 2018 по 2021 гг.

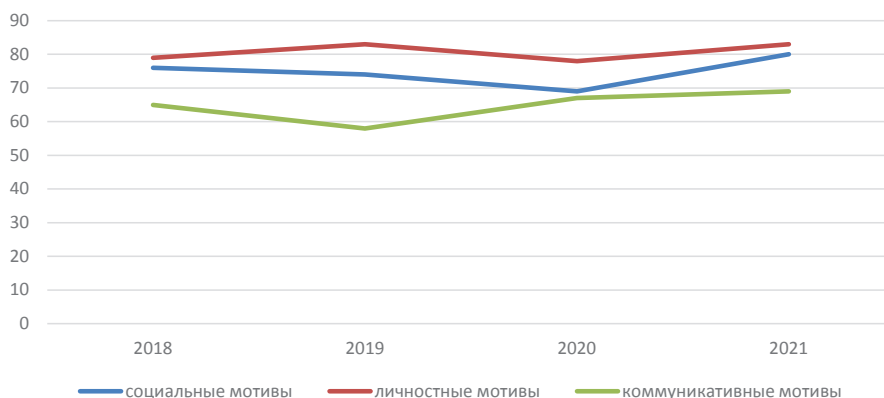


Рис 2. Динамика результатов анкетирования на выявление социальных, личностных, коммуникативных мотивов у будущих врачей по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» (2018–2021 гг.) с позитивным ответом «+»

Анализ результатов проведенного анкетирования показывает, что иерархия мотивов, выявленных у испытуемых с 2018 по 2021 год, упорядочилась следующим образом: 1) личностные: от 79 % до 83 %; 2) социальные мотивы варьируются от 74 % до 80 %; 3) показатель коммуникативных мотивов составляет от 58 % до 69 %.

Интерпретируем результаты. Большая часть будущих врачей проявили утвердительное личностное желание изучать иностранный язык и владеть им для решения коммуникативных задач в профессиональной деятельности с показателями: «Изучаю, потому что иностранный язык может пригодиться в дальнейшей жизни, профессии»; «Язык является ценностью для меня»; «Хочу владеть иностранным языком на хорошем (высоком/продвинутом) уровне по своей профессиональной специальности). Группа суждений социальных мотивов оказалась ниже личностных на 10–15 % с показателями: «Каждый культурный человек должен знать хотя бы один иностранный язык», «Человек, владеющий иностранным языком, приносит

больше пользы обществу».

Анализируя ответы респондентов группы суждений сферы коммуникативных мотивов было выявлено, что испытуемые ориентированы на овладение иностранным языком с целью профессионального общения. В то же время у большей части будущих врачей отмечены более низкие показатели суждений (от 58 % до 69 %) по сравнению с личностными и социальными группами суждений. Так, утверждение «Интересно общаться с сокурсниками на занятиях: обмениваться впечатлениями, высказывать свое мнение, обсуждать актуальные события в профессиональной сфере на иностранном языке», «Интересуюсь иностранным языком как таковым: нравится отгадывать значение новых слов, выводить грамматические правила, выполнять различные упражнения, ощущать успех в обучении» подтвердили всего 58–65 % опрошенных. Такая малая доля, по сравнению с ответами группы суждений личностных и социальных мотивов, на наш взгляд, является результатом низкого уровня языковой подготовки поступающих

в медицинский вуз, так как предполагается, что способность обмениваться впечатлениями, высказывать свое мнение, обсуждать актуальные события на иностранном языке требует от первокурсников специальных языковых умений и навыков [17, с. 21].

Результаты диагностики изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения представлены в таблице 3.

Приведем результаты диагностики на рисунке 3.

Таблица 3

Наименование шкал	Годы, % будущих врачей с позитивной динамикой			
	2018	2019	2020	2021
Шкала «приобретение знаний по иностранному языку»	73	80	79	83
Шкала «овладение иноязычным профессиональным общением»	75	79	81	82

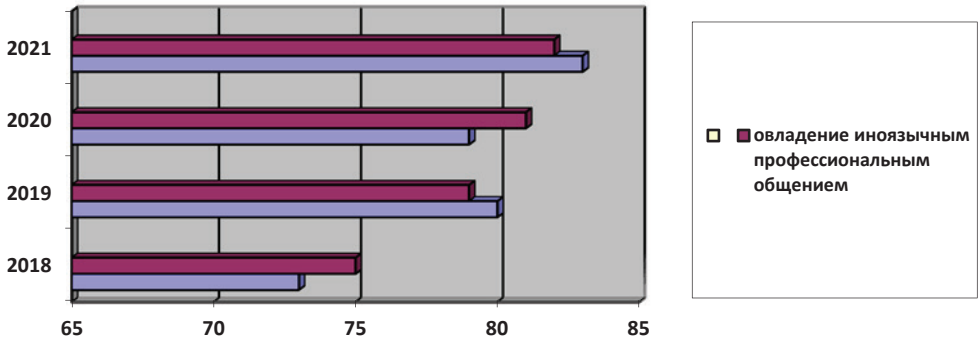


Рис. 3. Результаты диагностики изучения мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения

При обработке результатов диагностики у будущих врачей по адаптированной методике Т. И. Ильиной отмечен выше среднего (2018–2019 г.) и высокий уровень мотивации (2020–2021 гг.) к приобретению знаний по иностранному языку и овладению навыками для осуществления иноязычного профессионального общения. Было выявлено: показатель «приобретение знаний по иностранному языку» (стремление к приобретению знаний по иностранному языку) с 2018 по 2021 г. составил 73–83 %; показатель «овладение иноязычным профессиональным общением» (стремление овладеть профессиональными навыками

иноязычного общения) – 75–82 %. Высокий процент свидетельствует об адекватном отношении большей части студентов медицинского направления подготовки по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» к овладению навыками иноязычного профессионального общения.

Заключение. Следует отметить, что заинтересованность и осознание потребности в изучении иностранным языком и овладении навыками иноязычного профессионального общения у большей части студентов медицинского направления подготовки по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» (будущих врачей) пре-

обладают.

Результаты диагностик на выявление мотивации у будущих врачей к овладению навыками иноязычного профессионального общения, проводимых в течение трех лет, показали динамику в положительную сторону и свидетельствуют о целесообразности

и необходимости её формирования и развития посредством разработки и внедрения организационно-педагогических условий в процесс обучения иностранному языку в медицинском вузе, отвечающих социально-личностным, профессионально-ориентированным запросам будущих врачей.

Список источников

1. Антонова Н. А. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной программы обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2014. – 23 с.
2. Архипова Г. С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2006. – 208 с.
3. Барышникова С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005. – 245 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
5. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 060103 – Педиатрия. – URL: <https://eduscan.net/standart/060103> (дата обращения: 07.06.2021).
6. Грязнова М. А. Совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции медицинских работников в контексте непрерывного образования: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 286 с.
7. Ефремова Е. Ф. Педагогические условия повышения эффективности иноязычной подготовки студентов медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2009. – 189 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Немов Р. С. Общая психология в 3 т. Т. I. Введение в психологию: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2014. – 726 с.
10. Новикова О. М. Формирование прагматической компетенции будущего врача при изучении иностранного языка в медицинском вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2014. – 154 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранного языка. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
12. Петрова О. М. Формирование готовности студентов к профессионально ориентированному иноязычному общению в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2017. – 174 с.
13. Профессиональный стандарт «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)». – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.009.pdf> (дата обращения: 07.06.2021).
14. Профессиональный стандарт «Врач-педиатр участковый». – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.008.pdf> (дата обращения: 07.06.2021).
15. Творогова Н. Д. Психология: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицинское информационное агентство, 2011. – 576 с.
16. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 07.01.2022).
17. Царская Т. С., Сергиенко Н. А., Кушнырь Л. А., Шукурова И. В. Выявление мотивов студентов неязыковых направлений подготовки к изучению иностранного языка в вузе // Северный регион: наука, образование, культура. – 2018. – № 3 (39). – С. 17–22.
18. Царская Т. С. Мотивация как условие формирования билингвальной компетенции студентов медицинского направления // Общество. – 2018. – № 2 (10). – С. 38–40.
19. Юрчук Г. В. Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза: автореф.

дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2014. – 203 с.

20. Янова М. Г. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя. Основные стратегические ориентиры: монография. – СПб.: Книжный дом, 2012. – 214 с.

21. Янова М. Г. Личностно-деятельност-

ный аспект формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя (на примере младших курсов) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – Т. 1. – С. 231–237.

22. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – OXFORD University Press, 2015.

References

1. Antonova, N. A., 2014. Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence among students of medical universities on the basis of a modular program for teaching a foreign language. Cand. Sci. (Pedagogical). Cheboksary, 233 p. (In Russ.)

2. Arkhipova, G. S., 2006. Formation of foreign language competence of the future specialist (medical profile). Cand. Sci. (Pedag.). Chita, 208 p. (In Russ.)

3. Baryshnikova, S. N., 2005. Formation of communicative competence in the system of teaching foreign language speech activity of students of medical universities. Cand. Sci. (Pedag.). Saratov, 245 p. (In Russ.)

4. Galskova, N. D., Gez, N. I., 2013. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: textbook. Allowance for students. Institutions of higher prof. education. Moscow: Academy Publ., 336 p. (In Russ.)

5. State requirements for the minimum content and level of training of a graduate in the specialty 060103 – Pediatrics. Available at: <https://educan.net/standart/060103> (accessed: 06.07.2021) (In Russ.)

6. Gryaznova, M. A., 2012. Improving the foreign language professional communicative competence of medical workers in the context of continuing education: on the material of the English language. Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 286 p. (In Russ.)

7. Efremova, E. F., 2009. Pedagogical conditions for increasing the effectiveness of foreign language training of students of a medical university. Cand. Sci. (Pedag.). Volgograd, 189 p (In Russ.)

8. Ilyin, E. P., 2002. Motivation and motives. St. Petersburg: Peter Publ., 512 p. (Series “Masters of Psychology”) (In Russ.)

9. Nemov, R. S., 2014. General Psychology in three volumes. T. I. Introduction to psychology: a textbook for bachelors. Moscow: Yurayt Publ., 726 p. (In Russ.)

10. Novikova, O. M., 2014. Formation of the pragmatic competence of the future doctor in the study of a foreign language in a medical university. Cand. Sci. (Pedag.). Orel, 154 p. (In Russ.)

11. Passov, E. I., 1985. Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking: A Handbook for Teachers of a Foreign Language. Moscow: Enlightenment Publ., 208 p. (In Russ.)

12. Petrova, O. M., 2017. Formation of students' readiness for professionally oriented foreign language communication in the educational environment of the university. Cand. Sci. (Pedagogical). Krasnoyarsk, 174 p. (In Russ.)

13. Professional standard “Doctor-physician (local therapist)”. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.009.pdf> (accessed: 06.07.2021) (In Russ.)

14. Professional standard “District pediatrician”. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.008.pdf> (accessed: 06.07.2021) (In Russ.)

15. Tvorogova, N. D., 2011. Psychology: Textbook. Moscow: Medical Information Agency Publ., 576 p. (In Russ.)

16. Federal state educational standards of higher education. Available at: <http://fgosvo.ru/> (accessed: 01.07.2022).

17. Tsarskaya, T. S., 2018. Motivation as a condition for the formation of bilingual competence of medical students. Society, no. 2 (10), pp. 38–40 (In Russ.)

18. Tsarskaya, T. S., Sergienko, N. A., Kushnyr, L. A., Shukurova, I. V., 2018. Identification of the motives of students of non-linguistic areas of preparation for the study of a foreign language at a university. Northern region: science, education, culture, no. 3 (39), pp. 17–22 (In Russ.)

19. Yurchuk, G. V., 2014. Formation of professionally oriented language competence of students of a medical university. Cand. Sci. (Pedag.). Krasnoyarsk, 203 p. (In Russ.)

20. Yanova, M. G., 2011. Personal and activity

aspect of the formation of the organizational and pedagogical culture of the future teacher (on the example of junior students). Bulletin of the V. P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, T. 1, pp. 231–237 (In Russ.)

21. Yanova, M. G., 2012. Formation of the or-

ganizational and pedagogical culture of the future teacher. Basic strategic guidelines: Monograph. St. Petersburg: Book House Publ., 214 p. (In Russ.)

22. Hornby, A. S., 2015. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – OXFORD University Press. (In Eng.)

Информация об авторах

М. Г. Янова, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания спортивных дисциплин и национальных видов спорта, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, yng_boss@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>, Красноярск, Россия

Т. С. Царская, преподаватель кафедры иностранных языков, Сургутский государственный университет, zts40@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7659-8481>, Сургут, Россия

Information about the authors

Marina G. Yanova, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, yng_boss@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4262-7015>, Krasnoyarsk, Russia

Tatyana S. Tsarskaya, Lecturer, Surgut State University, zts40@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7659-8481>, Surgut, Russia

Поступила в редакцию 12.04.2022

Принята редакцией 15.04.2022

Submitted 12.04.2022

Accepted by the editors 15.04.22

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2203.12

Проблемы и перспективы формирования готовности к физическому самосовершенствованию курсантов

Александрова Наталья Алексеевна¹, Шкапов Павел Юрьевич²

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

² Нижегородская академия МВД России, Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье представлено исследование проблем и перспектив формирования готовности к физическому самосовершенствованию курсантов и слушателей вузов МВД, рассматривается трехкомпонентная структура готовности к осуществлению какой-либо деятельности, раскрывается готовность курсанта к физическому самосовершенствованию с позиции профессиональной готовности, анализируются результаты проведенного анкетирования, формулируются проблемы, выявленные в результате изучения ответов респондентов.

Статья ориентирована на экспериментально-педагогическое исследование потенциальных проблем (внешних и внутренних) профессионального самосовершенствования студентов.

Методология. Теоретическими основаниями работы выступили исследования проблем формирования кадров структуры МВД к различным сферам профессиональной деятельности (А. В. Барабанщиковым, В. Н. Герасимовым, В. П. Давыдовым, Г. А. Давыдовым, А. И. Каменевым, Н. Н. Коныховым, Н. Ф. Феденко), аспектов формирования готовности военных кадров (И. А. Липским, В. А. Михайловским, П. А. Корчемным, Л. Г. Лаптевым), готовности к осуществлению какого-либо вида профессиональной деятельности, имеющей трехкомпонентную структуру (Г. А. Бокарева, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, О. А. Козлов, Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова). Анализировались работы в сфере готовности к военно-профессиональному самосовершенствованию (Г. А. Волковицким, И. В. Биочинским, Ю. В. Мухановым), изучения аспектов профессиональной готовности (В. Г. Астафьев, В. П. Беспалько, Г. А. Крушина, Т. Д. Калистратова, А. М. Митина, Г. К. Парина, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокина).

В статье делается вывод о потребности обучающихся в самосовершенствовании, но вместе с тем об отсутствии психолого-педагогического сопровождения самосовершенствования курсанта в формальном и неформальном образовании. Выявлены проблемы единообразия форм и методов преподавания цикла дисциплин физической культуры наряду с доказанной эффективностью интерактивных педагогических технологий, а также проблема отсутствия системы обучения основам самоорганизации и самосовершенствования.

Ключевые слова: готовность, готовность к профессиональной деятельности, физическое самосовершенствование, готовность к физическому самосовершенствованию.

Для цитирования: Александрова Н. А., Шкапов П. Ю. Проблемы и перспективы формирования готовности к физическому самосовершенствованию курсантов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 119–130. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.12>

Problems and Prospects of Formation of Readiness for Physical Self-improvement of Cadets of the University

Natalya A. Aleksandrova¹, Pavel Yu. Shkapov²

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

² Nizhny Novgorod Academy of the ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The article presents a study of the problems and prospects of formation of readiness for physical self-improvement of cadets and students of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs, considers a three-component structure of readiness for the implementation of any activity, reveals the readiness of a cadet for physical self-improvement from the standpoint of professional readiness, analyzes the results of the survey, formulates the problems identified in as a result of studying the answers of respondents.

The article is focused on experimental and pedagogical research of potential problems (external and internal) of students' professional self-improvement.

Methodology. The theoretical basis of the work was the study of the problems of forming personnel of the structure of the Ministry of Internal Affairs for various areas of professional activity (A. V. Barabanshchikov, V. N. Gerasimov, V. P. Davydov, G. A. Davydov, A. I. Kamenev, N. N. Konyukhov, N. F. Fedenko), aspects of the formation of readiness of military personnel (I. A. Lipsky, V. A. Mikhailovsky, P. A. Korchemny, L. G. Laptev), readiness to carry out any type of professional activity, having a three-component structure (G. A. Bokareva, M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovich, O. A., Kozlov, L. G. Laptev, A. K. Markova).

Works in the field of readiness for military-professional self-improvement (G. A. Volkovitsky, I. V. Biochinsky, Yu. V. Mukhanov), studying the aspects of professional readiness (V. G. Astafiev, V. P. Bespalko, G. A. Krushnina, T. D. Kalistratova, A. M. Mitina, G. K. Parinova, V. A. Slastenin, N. A. Sorokina).

The article concludes about the need of students for self-improvement, but at the same time, about the lack of psychological and pedagogical support for self-improvement of a cadet in formal and non-formal education. The problems of uniformity of forms and methods of teaching the cycle of physical culture disciplines along with the proven effectiveness of interactive pedagogical technologies were revealed. There is definitely a problem in the absence of a system of teaching the basics of self-organization and self-improvement.

Keywords: readiness, readiness for professional activity, physical self-improvement, readiness for physical self-improvement.

For citation: Aleksandrova, N. A., Shkapov, P. Yu., 2022. Problems and Prospects of Formation of Readiness for Physical Self-improvement of Cadets of the University. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 119–130. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.12>

Постановка задачи. Успешность профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел в значительной мере определяется их физическим состоянием, функциональной и специальной физической подготовкой, морально-психологической устойчивостью. Физическое и функциональное состояние курсантов и слушателей, сотрудников органов вну-

тренних дел во многом зависит от системы организации процесса формирования физической подготовки в образовательных организациях высшего образования МВД России и подразделениях. Немаловажную роль в этом процессе играют и сами курсанты, слушатели и сотрудники, которые должны быть мотивированы на самостоятельные спортивно-оздоровительные за-

нения, уметь контролировать свое здоровье и физическую подготовленность [11]. В свете оптимизации учебной нагрузки, учета личностных характеристик молодежи, поступающей в вузы МВД, пандемийных ограничений необходимо усовершенствовать систему организации процесса формирования физической подготовки в образовательных организациях в структуре МВД с целью формирования готовности к физическому самосовершенствованию курсантов и слушателей.

Научная экспозиция, введение в проблему. Для наиболее полного исследования проблем и перспектив формирования готовности к физическому самосовершенствованию курсантов и слушателей вузов МВД необходимо рассмотреть теоретические аспекты понятия готовности к физическому самосовершенствованию. Рассмотрение теоретического аспекта указанной проблематики рассматривалось нами ранее в публикации «Теоретическое обоснование понятия готовности к физическому самосовершенствованию курсантов академии МВД» [16]. Рассмотрим тезисно основные положения в следующей последовательности: готовность – готовность к профессиональной деятельности – физическое самосовершенствование – готовность к физическому самосовершенствованию.

Термин «готовность» широко трактуется в психологии. Под ним понимается «форма установки, характеризующаяся направленностью на выполнение того или иного действия, что предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков; готовности к противодействию возникающих в процессе выполнения действия препятствий; приписывание личностного смысла выполняемому действию» [4]. Готовность реализуется за счет проявления отдельных составляющих действия: нейродинамической сформированности действия, физической подготовленности, психологических факторов готовности [4].

В современной отечественной пси-

холого-педагогической науке термин «готовность» изучается относительно многочисленных конкретных форм: мобилизационная готовность спортсмена, готовность к труду, готовность воина к боевой деятельности, готовность выпускника вуза к профессиональной деятельности, готовность учащихся к военной службе, готовность к общению и т. п. [7]. Однако несмотря на различие подходов к пониманию сущности готовности, большинство авторов сходятся в том, что «готовность – это внутреннее состояние (свойство) личности, которое представляет собой определенную целостность, является признаком квалификации специалиста, отражает в себе результаты целенаправленной подготовки будущих специалистов, характеризует собой развивающееся явление» [10].

Немало таких исследований и в педагогических трудах ведомственных вузов: общие методологические и теоретические проблемы формирования готовности кадров структуры МВД к различным сферам профессиональной деятельности исследовались А. В. Барабанщиковым, В. Н. Герасимовым, В. П. Давыдовым, Г. А. Давыдовым, А. И. Каменевым, Н. Н. Коноховым, Н. Ф. Феденко [15]; готовность к военно-профессиональному самосовершенствованию – Г. А. Волковицким, И. В. Биочинским, Ю. В. Мухановым [8]; акмеологические аспекты формирования готовности военных кадров – И. А. Липским, В. А. Михайловским, П. А. Корчемным, Л. Г. Лаптевым [15]; готовность к профессиональному общению – А. А. Шибаевым.

В этих исследованиях рассматриваются проблемы формирования той или иной формы готовности курсантов, в целом, как правило, в образовательном процессе, без определения влияния на самосовершенствование того или иного цикла учебных дисциплин или отдельной дисциплины в этом процессе. Однако в исследованиях не рассматриваются потенциальные воз-

возможности психолого-педагогического сопровождения физического самосовершенствования курсанта в учебное и внеучебное время, не раскрываются методики и технологии самостоятельного проектирования персонализированной траектории профессионального становления в области физической культуры с целью формирования готовности к физическому самосовершенствованию курсантов и слушателей.

Во многих исследованиях (Г. А. Бокарева, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, О. А. Козлов, Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова) готовность к осуществлению какого-либо вида профессиональной деятельности имеет трехкомпонентную структуру. О. А. Козлов в диссертационном исследовании отмечает, что в структуре готовности, как правило, выделяются мотивационный, теоретический и практический компоненты [3]. «Мотивационный компонент включает в себя активное положительное отношение к выбранной деятельности, формирование внутренней готовности к осуществлению этой деятельности. Теоретическая готовность отражает определенную сумму профессиональных знаний. Практическая готовность отражает меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности, т. е. предусматривает овладение специалистами (будущими специалистами) рядом профессиональных умений на основе освоения теоретических знаний» [7].

Этот вариант структурирования готовности к осуществлению профессиональной деятельности представляется нам наиболее удобным и целесообразным для решения задач исследования. Он в полной мере согласуется с существующими современными толкованиями готовности к деятельности и подразумевает возможность включения в неё основных характеристик процесса профессионального становления будущих офицеров [6]. Необходимость включения в процесс формирования готов-

ности к физическому самосовершенствованию именно этих ее компонентов (мотивационный, теоретический и практический) мы определили уже на начальном этапе исследования в рамках проведенного опроса, описанного ниже.

Различным аспектам профессиональной готовности посвящены многие исследования в педагогической науке таких ученых, как В. Г. Астафьев, В. П. Беспалько, Г. А. Крушина, Т. Д. Калистратова, А. М. Митина, Г. К. Парина, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокина и др. [13; 14; 17].

В нашем исследовании мы делаем акцент на готовности курсанта к физическому самосовершенствованию с позиции профессиональной готовности, так как хорошая физическая подготовка необходима в его профессиональной деятельности. При этом категория «самосовершенствование сотрудника органов внутренних дел» рассматривается как «активный, постоянный, непрерывный, управляемый процесс приобретения сотрудниками профессиональных знаний, умений и навыков, совершенствования профессиональных компетенций, а также развития личностных качеств, в основе которых лежит внутренняя мотивация к самореализации и которые направлены на повышение эффективности профессиональной деятельности и личное развитие сотрудника в профессии» [5, с. 55].

Актуальность проблемы совершенствования и самосовершенствования подтверждается и тем, что процесс профессиональной подготовки курсантов вузов МВД представляет собой сложный многокомпонентный характер, вызывая высокую степень напряжения различных систем организма [19; 20]. Не имея достаточных адаптационных ресурсов, многие курсанты не справляются с предлагаемыми нагрузками, в результате чего процесс вхождения в образовательный процесс затягивается, снижается мотивация к освоению профессии, снижается успеваемость и дисципли-

на. Вместе с тем важнейшими факторами формирования личности курсанта выступают его ведущая потребность быть личностью, готовой к самоосуществлению, самореализации.

Наиболее важные проблемы физического самосовершенствования, возникающие из-за низкой мотивации, неумения грамотно распоряжаться свободным временем, проявляются в том, что физическая подготовленность быстро утрачивается, если не поддерживается самостоятельно. Недостаточная образованность в сфере физической культуры (теоретическая, практическая); отсутствие в вузах МВД системы обучения основам самоорганизации, самосовершенствования; недостаточно организованная работа по психолого-педагогическому сопровождению физического самосовершенствования курсанта в совокупности отрицательно влияют на формирование готовности курсантов к физическому самосовершенствованию.

Результаты исследования, обсуждение. Анализ фундаментальных трудов по педагогике и психологии в рамках нашего исследования позволил сформулировать понятие «готовность к физическому самосовершенствованию». Это сформированная в процессе освоения физической культуры в условиях психолого-педагогического сопровождения самосовершенствования курсанта в формальном и неформальном образовании новая качественная характеристика личности, обладающей высоким уровнем профессиональных компетенций, способностью к самоопределению, саморазвитию в области физической культуры, навыками самостоятельного проектирования персонализированной траектории профессионального становления.

Нами была предпринята попытка экспериментально-педагогического исследования потенциальных проблем (внешних и внутренних) профессионального самосовершенствования студентов. Исследование было проведено на базе двух независимых

организаций высшего образования: Нижегородской академии МВД России и ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского».

Целенаправленно были выбраны организации с принципиально разными подходами к организации самостоятельной деятельности, требованиями к уровню физической подготовки, с принципиально различным влиянием вуза на процесс организации свободного времени.

Было разработано анкетирование «Готов ли ты к самосовершенствованию?», состоящее из трех блоков вопросов. Первый блок «Входные условия профессионального самосовершенствования студентов (курсантов)» содержит вопросы общего характера: тип вуза (классический университет, вуз, находящийся в подведомстве Минобрнауки; вуз в структуре МВД); возраст, курс, пол, особенности организации обучения в условиях пандемии, формы взаимодействия студентов (курсантов) с куратором (курсовым офицером) в дистанционном обучении; уровень владения информационными технологиями, необходимыми для комфортного обучения в удаленном режиме; уровень физической формы на сегодняшний день по сравнению с периодом до самоизоляции.

Второй блок анкетирования «Насколько тебе необходимо совершенствоваться?» содержал вопросы по выявлению уровня потребности студентов в самосовершенствовании. Часть вопросов относилась к совершенствованию и целеполаганию, часть вопросов напрямую затрагивала готовность к физическому самосовершенствованию. Например, представляло ли для вас когда-либо интерес участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях; как вы считаете, должен ли человек доводить свои умения и навыки до совершенства; самовоспитание и самообразование должно быть обязательным, если человек хочет достичь совершенства в чем-то;

проигрывая на соревнованиях или получая низкую оценку (например, на экзаменах) вы (далее выбор варианта ответа); должен ли человек руководствоваться в жизни перспективными целями?; считаете ли вы, что нашли свое призвание в жизни; получаете ли вы удовольствие от занятий физическими упражнениями; испытываете ли вы потребность в занятиях физическим самосовершенствованием; интересна ли вам физическая подготовка в режиме обязательных учебных занятий.

Третий блок вопросов «Насколько ты готов к самосовершенствованию?» был ориентирован на определение личной готовности респондентов к самосовершенствованию и содержал следующие вопросы: как часто вы читаете профессиональные статьи, книги, публикации в интернете с целью повышения уровня профессиональных знаний; посещаете ли вы дополнительно семинары, мастер-классы, тренинги, тренировки, научно-практические конференции вне вуза; можно ли сказать, что в вузе созданы условия для реализации вашего самосовершенствования; если бы вам предложили самостоятельно выбирать формы проведения занятий в рамках дисциплин, то какие бы вы выбрали (тренинги, семинары, лекции); есть ли у вас личный план физического самосовершенствования; какую основную цель вы преследуете, занимаясь физическим самосовершенствованием; какой вид физической активности вы предпочитаете; что Вам мешает заниматься физическими упражнениями дополнительно; хватает ли вам теоретических знаний в области физической подготовки для организации самостоятельных занятий физическим самосовершенствованием.

Анкетирование прошли 203 оппонента, которые являются представителями классического университета, вуза, находящегося в подведомстве Минобрнауки (33,5 %) и вуза структуры МВД РФ (66,5 %). Опрошенным было предложено ответить на 32

вопроса. Большинство опрошенных 29,6 % являются обучающимися первых курсов, 21,7 % – обучающиеся третьих курсов, 15,3 % – представители пятого курса.

Среди опрошенных 50,7 % являются представителями женского пола и 49,3 % – представителями мужского пола, что в свою очередь позволяет нам проанализировать полученные ответы без ссылки на гендерные признаки.

Значительное число опрошенных 49,3 % принадлежат возрастной группе от 17 до 20 лет включительно, также 45,3 % являются представителями возрастной группы 21–24 года, остальные имеют возраст 25 и выше. Данные показатели указывают на то, что в опросе участвовали лица, проходящие обучение в вузах на различных курсах, что в свою очередь подтверждает объективность полученных результатов из-за правильно организованной выборки.

Опрос проводился в период пандемии (май 2020 года), для объективности полученных результатов по потребности и готовности студентов к самосовершенствованию первым этапом анкетирования мы выяснили педагогические и технические условия обучения студентов в данный период.

68 % опрошенных указали, что дистанционное обучение в их вузе проходит в виде занятий, в режиме видеоконференций по строгому расписанию, с указанием четких сроков выполнения всех заданий, 18,7 % пояснили, что занятия в их вузе проводятся в режиме видеоконференции в свободном графике, а также имеются конечные сроки выполнения всех заданий, 13,3 % указали, что как таковых занятий нет, а есть только дистанционные курсы с наличием всех лекций и заданий.

46,3 % опрошенных пояснили, что в процессе дистанционного обучения регулярно взаимодействуют с куратором (курсовым офицером), 41,9 % указали, что у них с куратором имеется группа в соцсетях, где они общаются с ним в удобное им время и всего

8,4 % указали, что куратор иногда проводит кураторские часы в виде видеоконференцсвязи. Из этого можно сделать вывод, что несмотря на сложности дистанционного обучения, связь обучающихся и представителей вуза в виде кураторов поддерживается на довольно интенсивном уровне.

56,7 % опрошенных указали, что прекрасно владеют информационными технологиями и без проблем работают в дистанционных условиях, 33,5 % указали, что достаточно владеют информационными технологиями и ориентируются в дистанционных курсах преподавателей, и лишь у 9,9 % опрошенных иногда возникают сложности в работе с информационными технологиями. Большая часть обучающихся имеют технические возможности и необходимые условия для организации дистанционного обучения.

Относительно занятий физической культурой в период пандемии складывается следующая ситуация. 43,8 % указали, что в условиях дистанционного обучения занимаются самостоятельно физической культурой 2–3 раза в неделю, 40,9 % занимаются 5–6 раз в неделю, 11,8 % занимаются редко и по настроению. Несмотря на отсутствие очных занятий по физической подготовке, опрошенные не перестают повышать физическую культуру, а значительная часть из них уделяют ей время практически ежедневно.

54,7 % считают, что наиболее эффективны для оптимальной физической формы занятия с группой в режиме учебных занятий, плюс самостоятельно, 21,2 % считают, что достаточно самостоятельных занятий и 16,7 % склонны к мнению, что необходимы персональные тренировки в фитнес клубе. Практически все отмечают значимость самостоятельных тренировок для поддержания оптимальной физической формы, а более чем половина опрошенных видят необходимость в совмещении самостоятельных тренировок и занятий в групповом режиме учебных занятий.

40,9 % опрошенных считают, что по сравнению с периодом до самоизоляции на сегодняшний день сохранили физическую форму без изменения, 33 % улучшили физическую форму, 26,1 % потеряли физическую форму. В условиях дистанционного обучения менее чем 1/3 обучающихся потеряли физическую форму, что говорит о том, что не все опрошенные могут самостоятельно поддерживать свою физическую форму и грамотно организовывать занятия по повышению физической культуры.

81,8 % указали, что для них представляло интерес принимать участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях, 13,3 % имели строго противоположное мнение. Подавляющее большинство указывает на интерес участия в мероприятиях соревновательного характера, в условиях очной формы обучения.

81,3 % считают, что человек должен доводить свои умения и навыки до совершенства, 17,7 % уверены, что не всегда. Осознание того факта, что умения и навыки должны быть доведены до совершенства, присутствует у большей части опрошенных.

95,6 % считают, что самовоспитание и самообразование должны быть обязательными, если человек хочет достичь совершенства в чем-то. Практически все опрошенные понимают значимость самостоятельного развития во всех сферах своей жизнедеятельности.

84,2 % опрошенных, проигрывая на соревнованиях или получая низкую оценку, переживают и стремятся в будущем занять более высокое место, повысить оценку, 14,3 % склонны к мнению, что это не всегда так. Проигрыши не вызывают у большинства опрошенных нежелания развиваться в данном направлении, а наоборот – подталкивают их к более усердной работе.

43,8 % считают, что в жизни человек должен руководствоваться скорее ближайшими целями, так как сложно планировать на долгий срок, 40,9 % имеют мнение, что все же важнее перспективные цели и имен-

но они и должны служить ориентирами, 15,3 % затруднились ответить.

54,7 % показали, что для них характерно выполнение любой работы с наивысшим качеством, а 44,8 % показали, что не всегда так.

70,9 % уверены, что каждый уважающий себя человек должен постоянно ставить себе все более высокие цели, 24,6 % уверены, что это не всегда так.

55,2 % считают, что нашли свое призвание в жизни, 40,4 % не уверены в этом.

Далее мы сделали выборку по тем же вопросам относительно студентов вуза МВД. Из 135 курсантов – 21 человек не занимается физической культурой самостоятельно (15 %), соответственно 85 % курсантов регулярно занимаются физической культурой.

Проанализируем ситуацию с теми 15 % курсантов более детально: из них только 3 человека с первого курса (всего первокурсников 27), это 11 % всех первокурсников; 18 человек с пятого курса (всего опрошено 42 человека), это 42,8 %. Причем процент респондентов, не занимающихся физической культурой самостоятельно, увеличивается пропорционально увеличению курса обучающихся.

11 человек из 21 утверждают, что потеряли физическую форму и вместе с тем единогласно понимают, что самовоспитание и самообразование должно быть обязательным, если человек хочет достичь совершенства в чем-то. Половина из них осознают, что для них не всегда характерно выполнение любой работы с наивысшим качеством. 70 % считают, что надо ставить более высокие цели, но только 3 человека из 21 (14 %) читают профессиональные статьи, книги, публикации в интернете с целью повышения уровня профессиональных знаний и посещают дополнительно семинары, мастер-классы, тренинги, тренировки, научно-практические конференции вне вуза. 50 % из них не получают удовольствия от занятий физической культурой, но вместе с тем 90 % ощущают потребность в физическом самосовершенствовании. Под-

нимая вопрос о наличии педагогических и технических условий для реализации самосовершенствования, 90 % убеждены, что в вузе созданы все условия для этого. Они же предпочитают занятия в рамках дисциплины в форме тренингов. У 80 % из них нет личного плана физического самосовершенствования, а основная цель занятий физической культурой – стройность и подтянутость. На вопрос «Что Вам мешает заниматься физическими упражнениями дополнительно», 76 % ответили «лень», остальные – не хватает времени.

90 % из данной группы опрошенных ответили, что не уверены, что нашли свое призвание в жизни.

Подводя итоги анализа ответов данной группы респондентов, мы убеждаемся в наличии следующих проблем:

1. Не готовы к физическому самосовершенствованию те респонденты, которые не замотивированы в профессиональном росте, нет личных мотивов. Но вместе с тем понимают важность физического самосовершенствования.

2. Процент респондентов, не занимающихся физической культурой самостоятельно, увеличивается пропорционально увеличению курса обучающихся.

3. Более $\frac{3}{4}$ опрошенных данной группы осознают потребность в самосовершенствовании, считают важным ставить глобальные цели в жизни, но не могут составить для себя детальный план физического самосовершенствования, предпочитают нетрадиционные формы и методы проведения занятий физической культурой, осознают недостаточную теоретическую подготовку.

Обратим внимание на тех респондентов, которые регулярно (5–6 раз в неделю) занимаются физической культурой (50 человек). Из них 1-й курс – 14 человек, 5-й курс – 18 человек. 90 % из них убеждены, что для оптимальной физической формы необходимо заниматься с группой в режиме учебных занятий, плюс самостоятельно. Для 96 %

представляет интерес принимать участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях. 87 % получают удовольствие от занятий физической культурой. Относительно перспективного планирования в жизни 46 % ставят цели на долгосрочные планы, а 48 % руководствуются скорее ближайшими целями (это свойственно современному поколению, и теории *step by step* (шаг за шагом)). Для 83 % характерно выполнение любой работы с наивысшим качеством. 97 % ощущают потребность в физическом самосовершенствовании, но только 25 % посещают дополнительно семинары, мастер-классы, тренинги, тренировки, научно-практические конференции вне вуза.

В области целеполагания: 62 % занимаясь физическим самосовершенствованием, преследуют цель повышения физических качеств, 18 % – здоровый образ жизни, 10 % – стройность, подтянутость.

32 % убеждены в недостаточном объеме теоретических знаний в области физической подготовки для организации самостоятельных занятий физическим самосовершенствованием.

Заключение. По итогам анализа двух вышеуказанных групп мы приходим к выводу о наличии общей проблемы – недостаточном объеме теоретических знаний в области физической подготовки, а также отсутствие практики самостоятельного проектирования персонализированной траектории профессионального становления.

Проведенный опрос показал потребность обучающихся в самосовершенствовании, но вместе с тем мы убедились в отсутствии психолого-педагогического сопровождения самосовершенствования курсанта в формальном и неформальном образовании. Выявились проблемы единобразия форм и методов преподавания цикла дисциплин физической культуры наряду с доказанной эффективностью интерактивных педагогических технологий. Определенно имеется проблема в отсутствии системы обучения основам самоорганизации и самосовершенствования. Считаем, что решение вышеуказанных проблем будет способствовать формированию готовности физического самосовершенствования курсантов вузов МВД.

Список источников

1. Андрющенко Л. Б. Педагогическая система формирования готовности к развитию физической культуры у студентов сельскохозяйственных вузов [Электронный ресурс] // КиберЛенинка – научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-u-studentov-selskohozyaystvennyh-vuzov-gotovnosti-k-razvitiyu-fizicheskoy-kultury> (дата обращения: 24.11.2019).
2. Андрющенко Л. Б. Концептуальные основы формирования готовности к развитию у студентов физической культуры // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: наука и высшее профессиональное образование. – 2006. – № 4. – С. 145–151.
3. Козлов О. А. Совершенствование профессиональной подготовки курсантов войск национальной гвардии РФ при помощи современных информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2017. – 28 с.
4. Кондаков И. М. Психологический словарь. – СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 508 с.
5. Кунавецев Т. С. Характеристики субъекта самосовершенствования в системе профессионального образования МВД России // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 1. – С. 55–59.
6. Кунавецев Т. С. Реализация компетентностного подхода в формировании у курсантов вузов МВД России умений и навыков профессионального самосовершенствования // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2009. – № 11 (57). – С. 38–42.
7. Мед Ю. Д. Формирование готовности к организаторской деятельности будущих офицеров тыла: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Саратов, 2010. – 18 с.
8. Муханов Ю. В. Формирование потребности в физическом самосовершенствовании

у курсантов образовательных организаций МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2015. – 12 с.

9. Муханов Ю. В. Потребность в физическом самосовершенствовании как побудитель активности учебной и служебной деятельности курсантов образовательных организаций МВД России [Электронный ресурс] // КиберЛенинка – научная электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-v-fizicheskom-samosovershenstvovanii-kak-pobuditel-aktivnosti-uchebnoy-i-služhebnoy-deyatelnosti-kursantov-obrazovatelnyh> (дата обращения: 24.11.2019).

10. Новикова М. В. Формирование готовности будущих офицеров к применению естественнонаучных знаний в ходе изучения военно-профессиональных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2008. – 16 с.

11. Пономарев Г. Н. Личностно ориентированное обучение как фактор совершенствования подготовки специалиста по физической культуре // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 12. – С. 32–35.

12. Рабеев М. А. Педагогические условия организации самостоятельной деятельности арабских студентов факультета физической культуры в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2021. – 24 с.

13. Соборнов А. В., Шкапов П. Ю., Будаков А. Н. Самостоятельная физическая подготовка курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Совершенствование физической подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборник статей Всероссийского круглого стола (Орел, 24 июня 2021 года). – Орел: Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова, 2021. – С. 181–184.

14. Стрельцов Р. В., Зольников И. В.,

Ермолаев С. Ю., Мельников Е. И. К вопросу о формировании информационной грамотности у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 2. – С. 99–106.

15. Хужаев У. Ш. Формирование готовности будущих тренеров к профессиональной деятельности в условиях личностно-ориентированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Бохтар, 2021. – 26 с.

16. Шкапов П. Ю. Теоретическое обоснование понятия готовности к физическому самосовершенствованию курсантов академии МВД // Физическая культура и спорт в системе профессионального образования: опыт и инновационные технологии физического воспитания: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 04 декабря 2019 года). – Екатеринбург: Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2020. – С. 226–230.

17. Шкапов П. Ю. Особенности организации учебного процесса как качественная составляющая готовности к физическому самосовершенствованию курсантов вуза МВД // Образование. Технологии. Качество: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Перо, 2021. – С. 194–198.

18. Шугалей Д. В. Формирование культуры физического самосовершенствования курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2019. – 24 с.

19. Larin A. N., Fedak E. I., Ryzhov K. S., Kruchinina K. S. Process optimization on physical self-improvement cadets of Rosguard universities // CITISE. – 2020. – № 2. – P. 281–290.

20. Gushcha R. A. Physical training of cadets of military higher education institutions from the view of somatic education // Professional education in the modern world. – 2017. – № 7 (2). – P. 1096–1100.

References

1. Andryushchenko, L. V. Pedagogical system of formation of readiness for the development of physical culture among students of agricultural universities [online]. CyberLeninka – scientific electronic library. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-sistema-formirovaniya-u-studentov-selskohozyaystvennyh-vuzov-gotovnosti-k-razvitiyu-fizicheskoy-kultury> (accessed

24.11.2019). (In Russ.).

2. Andryushchenko, L. V., 2006. Conceptual bases of formation of readiness for development among students of physical culture. Proceedings of the Nizhnevolzhsky agro-university complex: science and higher professional education, no. 4, pp. 145–151. (In Russ.).

3. Kozlov, O. A., 2017. Improving the profes-

- sional training of cadets of the troops of the national guard of the Russian Federation with the help of modern information technologies: *Cand. Sci. (Pedag.)*. Saratov, 28 p. (In Russ.).
4. Kondakov, I. M., 2003. Psychological Dictionary. St. Petersburg; Moscow: Praim-EV-ROZNAK Publ., 508 p. (In Russ.).
 5. Kupavtsev, T. S., 2015. Characteristics of the subject of self-improvement in the system of vocational education of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Higher education today*, no. 1, pp. 55–59. (In Russ.).
 6. Kupavtsev, T. S., 2009. Implementation of a competency-based approach in the formation of skills and abilities of professional self-improvement among cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Scientific and theoretical journal "Uchenye zapiski"*, no. 11 (57), pp. 38–42. (In Russ.).
 7. Med, Yu. D., 2010. Formation of readiness for organizational activity of future rear officers. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Saratov, 18 p. (In Russ.).
 8. Mukhanov, Yu. V., 2015. Formation of the need for physical self-improvement among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Cand. Sci. (Pedag.)*. St. Petersburg, 12 p. (In Russ.).
 9. Mukhanov, Yu. V. The need for physical self-improvement as a stimulus for the activity of educational and service activities of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia [online]. *CyberLeninka – scientific electronic library*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/potrebnost-v-fizicheskom-samosovershenstvovanii-kak-pobuditel-aktivnosti-uchebnoy-i-sluzhebnoy-deyatelnosti-kursantov-obrazovatelnyh> (accessed 24.11.2019). (In Russ.).
 10. Novikova, M. V., 2008. Formation of the readiness of future officers to apply natural science knowledge in the course of studying military professional disciplines. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Saratov, 16 p.
 11. Ponomarev, G. N., 1997. Personally oriented training as a factor in improving the training of a specialist in physical culture. *Theory and practice of physical culture*, no. 12, pp. 32–35. (In Russ.).
 12. Rabeet, M. A., 2021. Pedagogical conditions for the organization of independent activity of Arab students of the Faculty of Physical Education in the educational process of the university: *Cand. Sci. (Pedag.)*. Voronezh, 24 p. (In Russ.).
 13. Sobornov, A. V., Shkapov, P. Yu., Budakov, A. N., 2021. Independent physical training of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Improving the physical training of law enforcement officers: Collection of articles of the All-Russian round table, Orel, June 24, 2021. Orel: Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. V. Lukyanova, pp. 181–184. (In Russ.).
 14. Streltsov, R. V., Zolnikov, I. V., Ermolaev, S. Yu., Melnikov E. I., 2021. On the formation of information literacy among military personnel of the National Guard of the Russian Federation. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 99–106. (In Russ.).
 15. Khuzhaev, U. Sh., 2021. Formation of the readiness of future coaches for professional activity in the conditions of a personality-oriented approach. *Cand. Sci. (Ped.)*. Bokhtar, 26 p. (In Russ.).
 16. Shkapov, P. Yu., 2020. Theoretical substantiation of the concept of readiness for physical self-improvement of cadets of the Academy of the Ministry of Internal Affairs. Physical culture and sport in the system of vocational education: experience and innovative technologies of physical education: Collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, December 04, 2019). Yekaterinburg: Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, pp. 226–230. (In Russ.).
 17. Shkapov, P. Yu., 2021. Features of the organization of the educational process as a qualitative component of readiness for physical self-improvement of cadets of the higher education institution of the Ministry of Internal Affairs. *Education. Technology. Quality. Materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference*. Moscow, pp. 194–198. (In Russ.).
 18. Shugaley, D. V., 2019. Formation of a culture of physical self-improvement of cadets of a military university. *Cand. Sci. (Ped.)*. Orel, 24 p. (In Russ.).
 19. Larin, A. N., Fedak, E. I., Ryzhov, K. S., Kruchinina, K. S., 2020. Process optimization on physical self-improvement cadets of Rosguard universities. *CITISE*, no. 2, pp. 281–290 (In Eng.).
 20. Gushcha, R. A., 2017. Physical training of cadets of military higher education institutions from the view of somatic education. *Professional education in the modern world*, no. 7 (2), pp. 1096–1100. (In Eng.).

Информация об авторах

Н. А. Александрова, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой информационных систем и технологий в обучении, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, aleksandrovan@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4332-7383>, Саратов, Россия

П. Ю. Шкапов, доцент кафедры физической подготовки, Нижегородская академия МВД России, pashka77@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8286-3314>, Нижний Новгород, 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 <https://orcid.org/0000-0002-4332-7383>, Saratov, Russia

Pavel Yu. Shkapov, Assoc. Prof. of the Department of Physical Training Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, pashka77@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8286-3314>, Nizhny Novgorod, Russia

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята редакцией 25.04.2022

Submitted 11.03.2022

Accepted by the editors 25.04.2022

Научная статья

УДК [37:574]+316.7-053.81+712(470.44-25)

DOI: 10.15293/1813-4718.2203.13

Формирование эколого-патриотической культуры молодежи средствами реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти»

Морозова Елена Евгеньевна¹, Филипченко Светлана Николаевна¹, Исаева Ольга Александровна¹, Соболева Любовь Николаевна¹

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

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования эколого-патриотической культуры у представителей молодого поколения на современном этапе развития общества.

Цель статьи заключается в поиске эффективных форм и методов формирования у представителей молодого поколения эколого-патриотической культуры. Представлен опыт работы коллективов образовательных организаций разного уровня (школы, вузы) Саратовской области по реализации регионального проекта «Зеленая Аллея Памяти» за период 2005–2021 гг. с учетом этапов: 1) развитие эколого-патриотических чувств и эмоций участников взаимодействия на основе ценностных предпочтений; 2) нацеливание участников взаимодействия на эколого-патриотическое восприятие действительности; 3) осознание участниками взаимодействия личностного и общественного смысла эколого-патриотической деятельности; 4) взаимодействие участников в эколого-патриотическом образовательном пространстве. Значимую основу работы над проектом «Зеленая Аллея Памяти» составляют моделирование и обустройство участниками зеленой аллеи в память о воинах, погибших в годы Великой Отечественной войны, средствами художественно-эстетической, экологической, духовно-нравственной и символической ценности растений.

Заключение. Выявлено, что предлагаемые в проекте понятия-символы «социальная память о войне» и «живые организмы, растения» могут являться системообразующими элементами ценностных оснований эколого-патриотической культуры у представителей молодого поколения, нацеленной на развитие представлений о сохранении и поддержании жизни в планетарном масштабе. Выделены структурные компоненты эколого-патриотической культуры (когнитивный, ценностно-мировоззренческий, деятельностный). Приведены этапы процесса формирования эколого-патриотической культуры молодежи (когнитивно-содержательный, мотивационно-ценностный, организационно-деятельностный).

Ключевые слова: эколого-патриотическая культура, патриотизм, социальная память о войне, ценность растений, ценность и смысл жизни, молодежь, коллективы образовательных организаций.

Для цитирования: Морозова Е. Е., Филипченко С. Н., Исаева О. А., Соболева Л. Н. Формирование эколого-патриотической культуры молодежи средствами реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти» // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.13>

Formation of Ecological and Patriotic Culture in youth through the Project “Green Memory Alley”

Elena E. Morozova¹, Svetlana N. Filipchenko¹, Olga A. Isaeva¹, Lyubov N. Soboleva¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The paper substantiates the necessity of forming ecological and patriotic culture in the younger generation at the present stage of society development.

The purpose of the article is to search for effective forms and methods of formation of ecological and patriotic culture among the representatives of the younger generation. It describes the experience of team work at Saratov regional educational institutions of different levels (schools and universities) in the implementation of the regional project “Green Memory Alley “ for the period 2005-2021. The project includes the following stages: 1. Development of environmental awareness and patriotic feelings and emotions in the interacting participants based on value preferences; 2. Guidance of the project participants to the ecological and patriotic perception of reality; 3. Participants’ awareness of the interaction between the personal and social meaning of environmental and patriotic activities; 4. Interaction of participants in the ecological-patriotic educational space. A significant basis for participants’ work on the project “Green Alley of Memory” is modeling and arrangement of the green alley in memory of the soldiers who died during the Great Patriotic War by means of the artistic, aesthetic, environmental, spiritual, moral and symbolic value of plants.

Conclusion. It has been revealed that the symbolic concepts ‘Social memory of the war’ and ‘Living organisms and plants’ proposed in the project can be system-forming elements of the value bases of ecological and patriotic culture in the younger generation. It is aimed at developing insights into preservation and maintenance of life on a planetary scale. On the basis of the research, ecological and patriotic culture is presented as a personal phenomenon that expresses the essential relationship of such categories as culture, patriotism, ecology and values reflecting involvement in the traditions of civic duty, service to the Motherland and love for nature, life, and the universe. The research singled out, described and validated the cognitive-content, motivational-value, organizational-activity components and the stages that form the structure of ecological-patriotic culture.

Keywords: ecological and patriotic culture, patriotism, social memory of the war, value of plants, value of life, youth, collectives of educational institutions.

For citation: Morozova, E. E., Filipchenko, S. N., Isaeva, O. A., Soboleva, L. N., 2022. Formation of Ecological and Patriotic Culture in youth through the Project “Green Memory Alley”. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.13>

Введение. Каждое новое поколение подростков вступает во взрослую жизнь в новых социальных условиях и испытывает на себе значительное воздействие разнообразных факторов, что требует научного переосмысления основ образования и воспитания, апробации новых форм и методов работы, новых подходов к анализу результатов. Важными задачами модернизации образования на современном этапе являются вопросы совершенство-

вания патриотического и экологического воспитания детей и молодёжи, что, на наш взгляд, представляет собой важнейший фактор духовно-нравственного развития личности и общества в целом и обеспечивает ценностное отношение к родине, родной истории, окружающей природе, жизни в разных ее проявлениях. В «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г.» [17], государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на

2016–2020 гг.» [4], «Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 г.» [16] патриотическому и экологическому воспитанию отводятся значимые роли, подтверждаемые систематической и целенаправленной деятельностью органов государственной власти, институтов семьи и гражданского общества по формированию у юных граждан любви и верности Отечеству, готовности выполнять гражданский долг, беречь и сохранять родную природу, поддерживать экологический баланс и культуру отношений в окружающем мире.

Постановка проблемы. Обзор научной литературы по проблеме. Проблемам организации патриотического воспитания, формирования патриотического сознания молодежи уделяется значительное внимание в современных научных исследованиях [2; 5; 7; 8; 15; 18–20]. В этих работах патриотизм выступает как значимая связь человека со своей малой Родиной и его неотъемлемое желание помочь её развитию и процветанию. Проблемам формирования ценностного отношения к природе своей малой Родины в системе экологического образования школьников также уделяется значительное внимание в ходе формирования основ экологической культуры учащихся [3, 22], осмысления феномена «культура устойчивого развития» [1], развития экологической компетентности учащихся [6] и становления субъектно-непрагматического отношения к природе [21]. В контексте постановки вопросов о ценности и смысле человеческой жизни, взаимодействия с созданиями природы вопросы единства экологического и патриотического воспитания приобретают особую актуальность. Тем не менее проблемы развития оснований эколого-патриотической культуры личности в настоящий момент мало изучены.

В связи с этим **целью нашего исследования** явился поиск эффективных форм и методов формирования у представителей молодого поколения эколого-патриотиче-

ской культуры, определение ее структуры, обоснование содержания структурных компонентов.

Методология и методы исследования. Для реализации целей и задач духовно-нравственного становления молодежи значимым становится вопрос о трансляции социальной памяти о войне. Это даёт возможность понять основополагающие смыслы жизни поколений и ценность жизни в планетарном масштабе. В последние годы наблюдается отчуждение молодого поколения от общественно-исторического и экологического опыта своей страны, что актуализирует проблему усиления познавательного, эмоционального и деятельного взаимодействия субъектов образования в ходе конструирования проектов и программ эколого-патриотической направленности. Нами разработан региональный проект «Зеленая Аллея Памяти» [9; 10; 14]. В 2005–2021 гг. в проекте участвовали коллективы (более 60) школьников и студентов образовательных учреждений г. Саратова и области различного уровня (школы, вузы).

Результаты исследования. Представляем анализ результатов многолетней работы педагогов, школьников, студентов, представителей научной общественности и государственных структур Саратовского региона.

Значимую основу этого проекта составляют моделирование и обустройство участниками зеленой аллеи в память о воинах, погибших в годы Великой Отечественной войны, средствами художественно-эстетической, экологической, духовно-нравственной и символической ценности растений.

На первом этапе (Развитие эколого-патриотических чувств и эмоций участников взаимодействия на основе ценностных предпочтений) представители молодого поколения работали в группах («историки» и «экологи»), организовывали дискуссии, в ходе которых выявляли роль социальной памяти о войне в обществе и семье; выяс-

няли, какую роль играют растения в природе и жизни человечества; изучали биологические и экологические характеристики растений местной флоры, планировали работу по посадке растений, обсуждали, какие эколого-патриотические объекты (аллеи, уголки, клумбы) в память о великой Победе можно обустроить на территории образовательного учреждения.

Ребята выполняли задания, в которых необходимо было проанализировать свои чувства о войне (всенародный патриотизм, смертельная опасность, горе утраты близких, мужество и стойкость советского народа, гордость за Победу, сила воли и духа человека, благодарность народам-победителям, желание служить и защищать своё Отечество и др.) [10]. Многие учащиеся, характеризуя свои чувства о войне, использовали слова: опасность, страх, беда. Они давали этическую оценку военным событиям (гордость за победу, смелость в бою, мощь нашей армии). В творческих работах учащихся встречались атрибуты военных сражений, грозной военной техники, вместе с тем появлялось много образов светлого будущего человечества без военных сражений.

Важным являлся второй этап работы (Нацеливание участников взаимодействия на эколого-патриотическое восприятие действительности).

На этом этапе осуществлялась работа творческих коллективов образовательных учреждений по моделированию и обустройству «Зеленой Аллеи Памяти» с целью приобретения участниками проекта социальных знаний о военных событиях и реакциях социума на них, о формах поведения и взаимодействия людей в тяжелые годы войны и в настоящее время; получения участниками проекта опыта переживания, позитивного отношения к базовым ценностям социума, ценностям человеческой жизни, природы; освоения участниками проекта самостоятельного общественного действия и социально-экологического

взаимодействия в ходе организации эколого-патриотической деятельности.

Дети и подростки активно включились в работу над проектом. Однако наиболее часто выбор растений аллеи определялся эмоциональным состоянием или личными предпочтениями участников. Некоторые представители молодого поколения объясняли свой выбор растений для обустройства аллеи, опираясь на представления и понятия об экологической роли растений (снабжают живые организмы кислородом для дыхания; способствуют укреплению и повышению плодородия почвы; влияют на процессы увлажнения и очищения воздуха; обеспечивают животных, человека, другие растения пищевыми ресурсами; являются местом обитания и укрытия живых организмов; регулируют шумовое загрязнение на улицах города; влияют на погоду, климат местности). Многие учащиеся обратили внимание на эстетические характеристики растений как источников красоты и вдохновения. Иногда ребята размышляли о необходимости при обустройстве аллеи учитывать биологические и экологические потребности растений в комфортной среде обитания. Важно, что отразить символическую ценность растений в контексте патриотических событий смогли многие творческие коллективы. Они представили свои результаты работы. Это проекты с использованием патриотических образов: георгиевская лента; клумба памяти; героизм саратовцев в годы войны; героизм детей в годы войны; символ войны и победы – танк Т-34; символ победы – «Катюша»; письма с фронта; растения говорят о войне; лес Победы и др. [9; 10; 14]. Педагоги и ребята сделали выводы, что каждый человек должен ценить жизнь и ее проявления; для обустройства аллеи значимым являются все ценностные характеристики растений (художественно-эстетические, экологические, духовно-нравственные, символические и др.).

Чтобы процесс моделирования аллеи

был осознанным, базировался на осмыслении и принятии значимости социальной памяти о Великой Отечественной войне, значимости сохранения жизней целых поколений, на третьем этапе работы (Осознание участниками взаимодействия личностного и общественного смысла эколого-патриотической деятельности) патриотически настроенные участники проекта выстраивали доверительные отношения с ветеранами войны, обустроивали аллеи (уголки) Памяти в реальных условиях образовательного пространства.

Так, педагоги и учащиеся МОУ «СОШ № 60» г. Саратова провели исследовательскую работу в рамках проекта «Клумба Памяти», выявили, что их деды и прадеды совершили много военных подвигов, за которые удостоены высоких наград. На пришкольном участке педагоги, родители и учащиеся обустроили клумбу Памяти. Ей придали форму военного символа – Ордена Великой Отечественной войны. В классе участники проекта создали «Зеленый уголок Памяти» в виде горки из пяти ступенек, где разместили растения, символизирующие трагические сражения, подвиг России, долгожданную Победу.

Работая над проектом «Помним всех поименно!», педагоги и учащиеся МОУ «СОШ с. Ягодная Поляна» Татищевского района Саратовской области провели историко-розыскную работу, организовали патриотические акции. Они высадили на аллее 77 хвойных деревьев как символы вечности защитников Отечества, ушедших на фронт и не вернувшихся в родное село. Рядом с домами ветеранов войны и труженников тыла ребята-односельчане посадили деревья (рябину). В школьном питомнике представители молодого поколения вырастили саженцы 136 дубов, которые посадили в память о ветеранах района, всех тех, кто участвовал в военных сражениях.

Студенты СГУ имени Н. Г. Чернышевского в ходе реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти» работали по плану: выбрать

военно-исторический факт о Великой Отечественной войне; отметить, какие чувства о войне передаются в процессе переживания этих военных событий; обдумать, как можно с помощью растений передать полученные эмоции, привлекая экологические, эстетические, нравственно-этические характеристики растений; представить модель аллеи в виде рисунка-описания; дать название проекту; обосновать, как будут выстраиваться взаимосвязи с ветеранами, общественными деятелями и участниками в рамках предложенного проекта.

При моделировании аллеи в проекте «Дети войны» в качестве военно-исторического факта студенты отметили письмо Кати Сусаниной, пленницы немецкого концлагеря, в котором в годы войны погибло более 2000 детей. Символами вечной памяти о погибших в плену детях были выбраны терновник и гвоздика.

Проект «Вишневая Аллея Памяти» студенты посвятили женщинам, совершившим подвиги во время войны (Н. А. Богданова, М. А. Гальшкина, З. А. Космодемьянская, З. М. Мартынова, Л. М. Павличенко и др.). Студенты отметили: «В нашем понимании вишневое дерево имеет сходство с женщиной, ассоциируется с созданием живой природы, ее красотой и силой духа».

В проекте «Память героям Сталинграда» представители молодого поколения решили обустроить аллею в память о битве за Сталинград. «Стоять насмерть, ни шагу назад!» – таков был приказ по защите города. Для посадки были выбраны березы (как символы памяти и отваги солдат, защищавших нашу страну), дубы (как символы особой силы и мужества военного поколения) и сосны (как символы вечной памяти защитников Отечества, не вернувшихся домой).

Проект «Память огненных лет» студенты решили посвятить важному сражению в Великой Отечественной войне – Ржевской битве, которая длилась более года. Символами патриотических качеств муж-

чин, женщин и детей, сражавшихся на войне, были выбраны растения: ель, береза и яблоня. В рамках проекта «Подвиг капитана Гастелло» студенты узнали о подвиге экипажа самолета (под командованием капитана Н. Ф. Гастелло). В память об этом событии студенты предложили посадить аллею тополей (как символов непобедимости советского народа и стремления к сохранению, защите жизни), на каждое дерево повязать ленточку красного цвета (цвета войны, жертвы, силы, страдания, мужества и справедливости советского народа). Чтобы память о погибших в годы Великой Отечественной войны продолжала жить в сердцах людей, студенты разработали проект «Защита блокадного Ленинграда». Трагически известные 900 дней были тяжким испытанием для всех жителей блокадного города. Для того чтобы определить, какие растения посадить на аллее, посвященной защите героического Ленинграда, студенты изучили растения (деревья), которые более устойчивы для произрастания в условиях нашей местности. Выбрана рябина. Рябина широко распространена в Поволжье в лесополосах, в парках, скверах, на полях, в лесах, по берегам рек и озер. Студенты отметили, что деревья рябины будут расти и укреплять незримую духовную связь старшего военного поколения и поколений современности. Проект «Войной украденное детство» посвящён памяти юного бойца Василия Шишковского, который был активистом пионерского отряда, совершил много героических поступков на войне. В честь Василия Шишковского и активистов первого пионерского отряда жители деревни перед школой посадили деревья. В память о пионерах-героях наши студенты предложили обустроить яблоневою аллею: плоды яблони исторически считаются символами молодости и бессмертия; их совершенная форма символизирует целостность, бесконечность и единство окружающего мира.

За время реализации регионального про-

екта «Зеленая Аллея Памяти» студентами и школьниками подготовлено много других проектов [13]. Предлагаемые учащимися эколого-патриотические символы богаты своим содержанием, приводят к необходимости осмысления многообразия и ценности жизни, поиска новых путей экологической устойчивости социума.

Проживание студентами, школьниками, педагогами эколого-патриотических символов показало необходимость организации четвертого этапа работы (Взаимодействие участников в эколого-патриотическом образовательном пространстве). В 2020 году, в год 75-летия победы в Великой Отечественной войне, возникла насущная потребность обратиться к нарабатанному опыту и расширить возможности взаимодействия участников эколого-патриотической деятельности в образовательном пространстве Саратовского региона. Силами студентов и школьников разработан проект «Живой огонь Памяти». Содержание проекта предусматривает реализацию системы внеклассных мероприятий на базе образовательных учреждений г. Саратова и области с учетом этапов: ознакомление учащихся с опытом реализации проекта «Зелёная Аллея Памяти» в образовательном пространстве Саратовской области в 2005–2020 гг.; развитие эколого-патриотического опыта взаимодействия школьников и ветеранов в ходе реализации акции «Фронтовые письма»; обустройство зеленого уголка «Живой огонь Памяти». С целью обустройства уголка «Живой огонь Памяти» студенты и школьники подбирали для посадки комнатные растения, имеющие цветки красного цвета (герань, гвоздики, маки, тюльпаны и др.). Растения были высажены в классных комнатах как символы «Вечного огня» в память о героических событиях Великой Отечественной войны.

На завершающем этапе работы педагоги оценивали у участников проекта приобретение социальных знаний о войне и воен-

ных событиях; наличие мотивов патриотической и экологической деятельности; активность в ходе участия в эколого-патриотической работе. На результативность работы представителей молодого поколения во многом влияла способность коллективов образовательных учреждений выстроить партнерские отношения между субъектами эколого-патриотического взаимодействия; вовлечь в воспитательный процесс родителей и научную общественность Саратовского региона.

Заключение. Проведенная работа в рамках проекта позволила определить, что предлагаемые в проекте понятия-символы «социальная память о войне» и «живые организмы, растения» могут являться системообразующими элементами ценностных оснований эколого-патриотической культуры, нацеленной на развитие представлений о сохранении и поддержании жизни в планетарном масштабе. Эколого-патриотическая культура как личностный феномен выражает сущностную взаимосвязь категорий – культуры, патриотизма, экологии, ценностей, выражающих сопричастность к традициям проявления гражданского долга, служения Родине, любви к природе, жизни, мирозданию. Можно выделить ее структурные компоненты: когнитивный, ценностно-мировоззренческий, деятельностный.

Когнитивный компонент образует знания, представления относительно понятий: патриот, Родина, честь, достоинство, законы природы, законы страны, планеты. Ценностно-мировоззренческий компонент ориентирован на развитие ценностного отношения к окружающему миру, людям, природе, на осмысление ценности жизни. Деятельностный компонент определяет умения жить в гармонии с людьми и природой, осознавать свои действия по отношению к окружающей действительности, труду, культуре общества, жизни поколений.

Под формированием эколого-патриотической культуры молодежи мы по-

нимаем специально организованный, планомерный, поэтапный процесс присвоения личностью многообразных ценностей природы, жизни человека, общественно-исторического и экологического опыта своей страны, планеты, который обеспечивается взаимодействием компонентов эколого-патриотической культуры и предполагает последовательную реализацию трех взаимосвязанных этапов: когнитивно-содержательного, мотивационно-ценностного, организационно-деятельностного. Когнитивно-содержательный этап направлен на усвоение знаний о составляющих феномена патриотизма, которые выстраиваются в единстве процессов формирования нравственности, духовности, гражданственности, социальной и экологической активности. Мотивационно-ценностный этап характеризуется формированием установок на опережающее развитие духовных потребностей по отношению к материальным, в единстве с потребностями сохранения биологического разнообразия природы и жизни в целом. Это идеал патриота своей страны и человечества, осознающего свою неразрывную связь с Отечеством. Организационно-деятельностный этап предполагает моделирование целостного процесса эколого-патриотического воспитания молодежи, прогнозирование результатов деятельности, установление последовательности действий в процессе достижения цели в ходе реального участия в процессах, происходящих в обществе.

Эколого-патриотические процессы активно развиваются в современной системе образования. Однако новые подходы приносят целенаправленное изменение в том случае, если затрагивают аксиологические основы образовательно-воспитательного процесса с позиций значимых общекультурных ценностей и смыслов современного общества. Пространство эколого-патриотических символов современной социальной действительности требует дальнейшего расширения. Нами предложены и другие

проекты «Что такое красота», «Тайны городского парка (или секрет губернатора А. Д. Панчулидзева)», «Мир будущего» и др. [11; 12], раскрывающие перед студен-

тами и школьниками многообразие способов и содержания жизни в контексте эколого-патриотической культуры молодого поколения.

Список источников

1. *Алексеев С. В.* К вопросу о культуре устойчивого развития и ее оценки // *Биология в школе.* – 2015. – № 3. – С. 47–57.

2. *Вырицков А. Н., Кусмарцев М. Б.* Патриотическое воспитание молодежи в современном Российском обществе. – Волгоград: Авторское перо, 2006. – 42 с.

3. *Глазачев С. Н.* Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманитарной парадигмы: монография. – М.: Современный писатель, 1998. – 431 с.

4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 гг.» (утв. постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 №1493) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rpnpv.pf/news/gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-vozpitanie-grazhdan-rossijskoj-federatsii-na-2016-2020-gody/> (дата обращения: 17.01.2022)

5. *Корниец Н. И.* Патриотизм в структуре культуры. – Волгоград, 1987. – 201 с.

6. *Литвинова О. А., Морозова Е. Е.* Формирование экологической компетентности младших школьников // *Вектор науки ТГУ.* – 2013. – № 1 (23). – С. 342–344.

7. *Лутвинов В. И., Мельниченко И. И.* Развитие патриотизма в России XXI века: концепция, программа и практика патриотического воспитания молодых граждан России. – М.: Светотон, 2004. – 256 с.

8. *Моница Л. Г.* Формирование культуры патриотизма педагога дополнительного образования в профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2018. – 24 с.

9. *Морозова Е. Е.* К вопросу о социализации личности средствами патриотического воспитания в гуманистическом образовательном пространстве // *Сибирский педагогический журнал.* – 2017. – № 2. – С. 26–30.

10. *Морозова Е. Е.* Реализация проекта «Зеленая Аллея Памяти» в образовательном пространстве. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 79 с.

11. *Морозова Е. Е., Исаева О. А., Волков Ю. В., Соболева Л. Н.* В поисках тайн городского парка // *Биология в школе.* – 2021. – № 1. – С. 64–71.

12. *Морозова Е. Е., Исаева О. А.* Развитие экологических традиций Саратовского региона: учебное пособие для студентов педагогических вузов и ссузов, для педагогов и работников системы образования. – Саратов: Амирит, 2021. – 160 с.

13. *Морозова Е. Е., Исаева О. А.* Эколого-патриотическое воспитание студентов вуза: традиции и современность // *Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области: межвуз. сб. науч. тр.* – Саратов: Амирит, 2021. – Вып. 18. – С. 79–84.

14. *Морозова Е. Е., Исаева О. А., Макарова Л. Н.* Эколого-патриотическое воспитание учащихся (проект «Зеленая Аллея Памяти») // *Биология в школе.* – 2018. – № 2. – С. 39–45.

15. *Никандров Н. Д.* Духовные ценности и воспитание в современной России // *Педагогика.* – 2008. – № 9. – С. 3–12.

16. Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 г. (утв. указом Президента РФ от 19 апреля 2017 №176) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71559074/> (дата обращения: 17.01.2022).

17. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. (утв. распоряжением Правительства РФ от 28 мая 2015 №996-п) [Электронный ресурс] // Сайт Правительства РФ. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 17.01.2022).

18. *Сухомлинский В. А.* Воспитание гражданина // *Воспитание школьников.* – 2011. – № 7. – С. 3–11.

19. *Филиппченко С. Н.* Формирование патриотической культуры студентов // *Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика.* – 2011. – № 4. – С. 106–109.

20. Циулина М. В. Модель патриотического воспитания молодежи в условиях современной // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7 (19). – С. 276–278.
21. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
22. Ogelman H. G. Teaching Preschool Children About Nature // A Project to Provide Soil Education for Children in Turkey. Early Childhood Education Journal. – 2012. – № 40. – P. 177–185.

References

1. Alekseev, S. V., 2015. To the question of the culture of sustainable development and its assessment. *Biology at school*, no. 3, pp. 47–57. (In Russ.)
2. Vyrshchikov, A. N., Kusmartsev, M. B., 2006. Patriotic education of youth in modern Russian society. Volgograd: Author's pen Publ., 42 p. (In Russ.)
3. Glazychev, S. N., 1998. Ecological culture of a teacher: research and development of an eco-humanitarian paradigm. Monograph. Moscow: Modern Writer Publ., 431 p. (In Russ.)
4. The state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020” (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation dated December 30, 2015 No. 1493) [online]. Available at: <https://www.pnpv.pf/news/gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-vospitanie-grazhdan-rossijskoj-federatsii-na-2016-2020-gody/> (accessed: 17.01.2022). (In Russ.)
5. Korniets, N. I., 1987. Patriotism in the structure of culture. Volgograd, 201 p. (In Russ.)
6. Litvinova, O. A., Morozova, E. E., 2013. Formation of environmental competence of younger schoolchildren. *Vector of science TSU*, no. 1 (23), pp. 342–344. (In Russ.)
7. Lutovinov, V. I., Melnichenko, I. I., 2004. The development of patriotism in Russia of the XXI century: the concept, program and practice of patriotic education of young citizens of Russia. Moscow: Svetoton, 256 p. (In Russ.)
8. Moniava, L. G., 2018. The formation of a culture of patriotism of a teacher of additional education in professional activity. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Belgorod, 24 p. (In Russ.)
9. Morozova, E. E., 2017. On the question of the socialization of personality by means of patriotic education in the humanistic educational space. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 26–30. (In Russ.)
10. Morozova, E. E., 2020. Implementation of the project “Green Alley of Memory” in the educational space. Moscow, Berlin: Direct-Media, 79 p. (In Russ.)
11. Morozova, E. E., Isaeva, O. A., Volkov, Yu. V., Soboleva, L. N., 2021. In search of the secrets of the city park. *Biology at school*, no. 1, pp. 64–71. (In Russ.)
12. Morozova, E. E., Isaeva, O. A., 2021. Development of ecological traditions of the Saratov region. A textbook for students of pedagogical universities and colleges, for teachers and employees of the education system. Saratov: Publisher: Amirit, 160 p. (In Russ.)
13. Morozova, E. E., Isaeva, O. A., 2021. Ecological and patriotic education of university students: traditions and modernity. Improvement of environmental education activities in the Saratov region: Inter-university. collection of scientific tr. Saratov: IC “Amirit”, iss. 18, pp. 79–84. (In Russ.)
14. Morozova, E. E., Isaeva, O. A., Makarova, L. N., 2018. Ecological and patriotic education of students (project “Green Alley of Memory”). *Biology at school*, no. 2, pp. 39–45. (In Russ.)
15. Nikandrov, N. D., 2008. Spiritual values and education in modern Russia. *Pedagogy*, no. 9, pp. 3–12. (In Russ.)
16. Environmental safety strategies of the Russian Federation for the period up to 2025 (approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 176 dated April 19, 2017) [online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71559074/> (accessed: 17.01.2022). (In Russ.)
17. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation No.996-r dated May 28, 2015). Website of the Government of the Russian Federation [online]. Available at: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (accessed: 17.01.2022). (In Russ.)
18. Sukhomlinsky, V. A., 2011. Education of a citizen. *Education of schoolchildren*, no. 7, pp. 3–11. (In Russ.)
19. Filipchenko, S. N., 2011. Formation of patriotic culture of students. *Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, no. 4, pp. 106–109. (In Russ.)
20. Tsiulina, M. V., 2009. Model of patriotic

- education of youth in the conditions of modern. (In Russ.)
 World of science, culture, education, no. 7 (19), pp. 276–278. (In Russ.)
21. Yasvin, V. A., 2000. Psychology of attitude to nature. Moscow: Meaning Publ., 456 p.
22. Ogelman, H. G., 2012. Teaching Preschool Children About Nature. A Project to Provide Soil Education for Children in Turkey. Early Childhood Education Journal, no. 40, pp. 177–185. (In Eng.)

Информация об авторах

Е. Е. Морозова, доктор биологических наук, зав. кафедрой начального естественно-математического образования факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, moroz@san.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4420-8156>, Саратов, Россия

С. Н. Филипченко, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, svetlana-prof@yandex.ru, Саратов, Россия

О. А. Исаева, кандидат биологических наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, olgaisaeva08@mail.ru, Саратов, Россия

Л. Н. Соболева, магистр педагогики, ассистент кафедры начального естественно-математического образования факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, makarovaluban@mail.ru, Саратов, Россия

Information about the authors

Elena E. Morozova, Dr. Sci. (Biolog.), Head of the Department of Primary Natural and Mathematical Education, Saratov State University, moroz@san.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4420-8156>, Saratov, Russia

Svetlana N. Filipchenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor of the Department of Pedagogy, Saratov State University, svetlana-prof@yandex.ru, Saratov, Russia

Olga A. Isaeva, Cand. Sci. (Biolog.), Assoc. Prof. of the Department of Primary Natural and Mathematical Education, Saratov State University, olgaisaeva08@mail.ru, Saratov, Russia

Lyubov N. Soboleva, Master of Pedagogy, Assistant of the Department of Primary Natural and Mathematical Education, Saratov State University, makarovaluban@mail.ru, Saratov, Russia

Вклад авторов:

Морозова Е. Е. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; сбор эмпирических данных.

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

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

Соболева Л. Н. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Contribution of the authors:

Morozova E. E. – scientific guidance; research concept; development of methodology; collection of empirical data.

Filipchenko S. N. – definition of the concept of the model, its levels; collection of empirical data; processing, analysis and interpretation of text data; text revision; final conclusions.

Isaeva O. A. – definition of the concept of the model, its levels; collection of empirical data; processing, analysis and interpretation of text data; text revision; final conclusions.

Soboleva L. N. – collection of empirical data; processing and analysis of data from standardized methods; design of scientific text.

Поступила в редакцию 11.03.2022

Принята редакцией 25.04.2022

Submitted 11.03.2022

Accepted by the editors 25.04.2022

Доктору педагогических наук, профессору Конуржан Макишевне Торогельдиевой – 70 лет!

20 мая 2022 г. в конференц-зале научной библиотеки Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева состоялась международная научно-практическая конференция на тему: «Задачи и перспек-

тивы технологии обучения математике и естественным наукам в условиях цифровизации», посвященная 70-летию доктора педагогических наук, профессора Конуржан Макишевны Торогельдиевой.



Перед началом конференции участники смогли посетить выставку научных трудов и учебников математики для студентов и учителей Конуржан Макишевны а также труды профессорско-преподавательского состава кафедры.

В конференции приняли участие ученые, методисты, учителя и сотрудники издательств из всех регионов Кыргызской Республики, а также представители из Российской Федерации и Республики Узбекистан.

Ректор университета поздравил профессора Торогельдиеву с 70-летием, подчеркнув ее большой вклад в кыргызскую педагогику, трудовую и научную деятельность.

Затем с поздравительными речами выступили общественные деятели Борубаев Алтай Асылканович, Айтматова Роза Торокуловна (сестра Чынгыза Айтматова) и другие гости из ближнего и дальнего зарубежья, коллеги и однокурсники профессора К. М. Торогельдиевой, все выступавшие тепло поздравили юбиляра.

Основные направления конференции:

- профессиональная направленность обучения естественно-математическим предметам в условиях цифровизации;
- совершенствование обучения интеграции естественно-математических дисциплин;
- актуальные проблемы естественных и математических наук;
- STEM-состояние, перспективы и развитие направлений образования в Кыргызской Республике.

В рамках пленарного заседания особый интерес вызвали содержательные и актуальные доклады, в которых поднимались вопросы о роли математики в образовании, концепции образования, компетентности педагога, модели развития школы, познавательной деятельности учащихся:

1) доктора педагогических наук, профессора Международного университета «Ала-Тоо» С. К. Калдыбаева по теме «Приоритетные направления исследований по методике преподавания математики»;

2) доктора педагогических наук, профессора КГУ им. И. Арабаева Ш. А. Алиева по теме «Основы концепции образования в эпоху цифровизации»;

3) гостя из Узбекистана Ф. М. Шамсудинова по теме «Реализация межпредметных связей на уроках математики».

Секционные заседания прошли очень интересно и с бурными обсуждениями. Особый интерес вызвали секции «Профессиональная направленность обучения естественно-математических предметов в условиях цифровизации» и «STEM-состояние, перспективы и развитие направлений образования в Кыргызской Республике».

В рамках конференции состоялась дискуссия по проблеме информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, использование цифровых образовательных ресурсов, образование в условиях профильного обучения, развития творческих математических навыков обучающихся и т. д. В ней

приняли участие ведущие отечественные и ближние зарубежные специалисты, магистранты и студенты. Участники на обобщающем этапе конференции также согласовали общую практико-ориентированную позицию в понимании основных направлений практической реализации задач развития и совершенствования системы образования в условиях внедрения Государственного образовательного стандарта среднего общего образования Кыргызской Республики и в целом модернизации содержания образования в дальнейшем.

Традиционно были отмечены лучшие доклады, которые поощрялись дипломами I, II, III степени. Кроме этого каждый докладчик получил сертификат об участии в конференции.

В ходе работы секций модераторы фиксировали поступившие предложения, на основе которых была принята резолюция конференции с рекомендациями сообщества ученых и практиков сферы образования.

Профессор Каньшай Макишевна Торогельдиева, как заведующая кафедрой математики и технологии ее обучения, все свои усилия направила на повышение качественного состава, усиление научного потенциала и определение общего актуального научного направления кафедры. Ее главным достижением стало становление научной школы, активно развивающей актуальное научное направление в области современной педагогики, теории и методики обучения математике в средней школе, теории и методики подготовки будущих учителей математики. Исследования в этом направлении получали поддержку от Министерства образования и науки КР, например, научные проекты: «Современные подходы в обучении математики в условиях модернизации системы образования» и «Научно-методические основы подготовки будущих бакалавриатов» и др.

Профессор К. М. Торогельдиева в своих изысканиях рассматривает эффективность использования инновационных технологий

обучения на уроках математики в средней школе, в колледжах, а также в процессе изучения специальных дисциплин в программе подготовки бакалавриата, в системе непрерывного образования в условиях двухуровневой системы образования и в повышении квалификации учителей математики. К этому направлению исследований К. М. Торогельдиева привлекает членов кафедры и своих учеников.

Конуржан Макишевна активно интересуется и вопросами истории математики, и вопросами научных основ школьного курса математики, подключая своих учеников и к этому направлению работ. В различных отечественных научных журналах периодически печатаются статьи по этим направлениям исследований. Учебники под грифом Министерства образования и науки КР по истории математики и научным основам школьного курса математики, посвященным преподавателям, студентам педагогических вузов и учителям общеобразовательных школ дают наиболее полное представление о ее взглядах на историю науки и на теоретические основы школьной математики.

Конуржан Макишевна долгие годы руководит работой методического семинара по актуальным проблемам преподавания математики в средней школе. Она тесно сотрудничает с Кыргызской академией образования по вопросам разработки стандартов, учебных программ по математике для 5–9 и 10–11 классов средних школ и учебников, различных дополнительных дидактических материалов. Во многих научных журналах республики и зарубежья было опубликовано большое количество статей по различным аспектам преподавания. Результатами изысканий в направлении теории и методики обучения математике стали подготовленные и изданные ею учебники, которые охватили общую и частную методику обучения математике. Впервые в истории нашей страны учебники были подготовлены на кыргызском языке и по-

лучили большую популярность как среди ученых-педагогов, так и среди преподавателей педагогических колледжей, учителей общеобразовательных школ и студентов. Учебники были несколько раз переизданы.

Она продолжает руководить научными работами аспирантов и докторантов, выдвигает и осуществляет идею наиболее эффективного обучения математике и доступного изложения для школьников научных выкладок в математике, формирования заинтересованности предметом через раскрытие прикладных аспектов математики, использования в жизненной ситуации.

К. М. Торогельдиева подготовила много учеников и продолжает эту нелегкую работу. Среди них – кандидаты наук, профессора и доценты, аспиранты и магистранты. Каждый из них с большим чувством отмечает, как научный руководитель приобщает их к науке и самостоятельному творчеству, как продуктивно научное общение с человеком большого такта, эрудиции и высокой культуры. Кандидатские диссертации под руководством К. М. Торогельдиевой, большого ученого и педагога, успешно защищаются в специализированных диссертационных советах.

Научные заслуги Торогельдиевой и ее кафедры подчеркивает тот факт, что только за последние годы ученые кафедры выступали в качестве основных рецензентов по многим диссертациям, многим учебникам и учебным пособиям, научным статьям, опубликованным в ведущих научных журналах.

На кафедре успешно решается одна из важнейших задач – подготовка магистрантов и аспирантов, эффективно функционирует научный семинар и кружок для студентов. Только за последние три года были обсуждены и прошли предварительную защиту более 10 диссертаций по специальности «Теория и методика обучения математике».

Конуржан Макишевна не устает трудиться во благо будущего поколения на-

шей страны, продолжает готовить компетентных учителей математики, молодых ученых в области обучения математике

и активно участвовать в общественных мероприятиях родного Кыргызского государственного университета им. И Арабаева.

Аликова Анда Мамырбаевна,

кандидат педагогических наук, доцент (КГУ им. И. Арабаева);

Сагыналиева Назгуль Кубанычбековна,

кандидат педагогических наук, доцент (КГУ им. И. Арабаева);

Казиева Гулзат Качканаковна,

кандидат педагогических наук, доцент (КГУ им. И. Арабаева);

Чеснокова Галина Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «НГПУ»)

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 приставные 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 приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (*Пример 7*).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической

серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За 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. Вилнойская 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

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

Название статьи на английском языке

Irina G. Ivanova¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

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.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (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. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

²Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2022

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,7. Уч.-изд. л. 12,0.

Дата выхода в свет: 29.06.2022 г. Тираж 600 экз. Заказ № 75.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28