

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

1/2023

**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

Т. А. Абдырахманов, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент НАН КГ, Бишкек (Кыргызстан)

Р. О. Агавелин, 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. Галажинский, 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)

T. A. Abdyrakhmanov, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Corresponding Member of the NAN KG, Bishkek (Kyrgyzstan)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. R. Lazarenko, Dr. Sci. (Pseud.), 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. Petersburg

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding 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. Professor, Florence (Italy)

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

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

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», 2023

© Сибирский педагогический журнал, 2023

Founder: FSБEE 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

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical
University”, 2023

© Siberian Pedagogical journal, 2023

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Александрова Е. А., Дмитриева О. И., Кабанова М. И., Раева А. В.** Самоопределение в культуре как результат эмоционального проживания ситуаций ценностного выбора на основе личного потенциала..... 7
- Петрищев В. И., Сорока А. В., Лебедева Н. А.** Обучение студентов авиационного вуза профессионально ориентированному английскому языку на основе междисциплинарного проекта 19
- Ачкасова Н. Н.** Использование интернет-ресурсов для эффективного обучения студентов публичным выступлениям на занятиях по английскому языку 32
- Мосина О. А., Матайс М. И.** Подростковый шоплифтинг: опыт социально-педагогического исследования 41

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Мурзалинова А. Ж., Булатбаева К. Н., Альмагамбетова Л. С., Иманов А. К.** Непрерывное профессиональное развитие педагогов в условиях сдвига образовательной парадигмы 49
- Токтарова В. И., Попова О. Г.** Визуальная аналитика образовательных данных студентов в системе электронного обучения 61
- И Аньжань** Компетентностный подход к обучению китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах..... 72
- Евдокимова Е. В., Кислая Л. Н.** Интеграция как основа целостного обучения студентов-журналистов (на примере опыта работы кафедры журналистики НГПУ) 79
- Закиева Р. Р.** Управление процессуальным (технологическим) компонентом системы подготовки инженера 89

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Трифорова С. С.** Диагностика сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ, посещающих дошкольное образовательное учреждение 97

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Alexandrova E. A., Dmitrieva O. I., Kabanova M. I., Raeva A. V.** Self-determination in culture as a result of emotional living through situations of value choice based on personal potential..... 7
- Petrishchev V. I., Soroka A. V., Lebedeva N. A.** Teaching students of an aviation university professionally oriented english based on the project method of teaching..... 19
- Achkasova N. N.** Using Internet-resources fir the effective teaching of students in public speaking in english classes..... 32
- Mosina O. A., Matays M. I.** Teenage shoplifting: the experience of socio-pedagogical research..... 41

PROFESSIONAL TRAINING

- Murzalinova A. Zh., Bulatbaeva K. N., Almagambetova L. S., Imanov A. K.** Continuous professional development of teachers in the context of a shift in the educational paradigm... 49
- Toktarova V. I., Popova O. G.** Visual analytics of students' educational data within the e-learning system 61
- Yi Anran** Competence-based approach to teaching chinese to students of humanities in russian universities 72
- Evdokimova E. V., Kislaya L. N.** Integration as a basis for holistic training of students-journalists (on the example of the experience of the department of journalism of NSPU) 79
- Zakieva R. R.** Management of the procedural (technological) component of the engineer's training system 89

CORRECTIONAL PEDAGOGY

- Trifonova S. S.** Diagnosis of the formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities attending a preschool educational institution 97

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Мершиева А. Д., Рюмина Т. В. Роль активных методов обучения в развитии навыков профессионального чтения студентов-журналистов..... 104

Титова Г. Ю., Шаляпина С. В. Кафедра как субъект профессионального самоопределения студентов педагогического вуза..... 115

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Mershieva A. D., Ryumina T. V. The role of active learning methods in the development of reading skills of student-journalists 104

Titova G. Y., Shalyapina S. V. The Department of social pedagogy as a subject of professional self-determination of pedagogical university students 115

Научная статья

УДК 159.923+316.6

DOI: 10.15293/1813-4718.2301.01

Самоопределение в культуре как результат эмоционального проживания ситуаций ценностного выбора на основе личностного потенциала

Александрова Екатерина Александровна¹, Дмитриева Ольга Ивановна¹, Кабанова Марина Игоревна¹, Раева Александра Васильевна¹

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

Аннотация. Актуальность исследования определяется особой значимостью процесса создания условий для совершения старшеклассниками множественных выборов, поскольку современные молодые люди не мыслят свое существование без постоянных бифуркационных ситуаций.

Основная цель, поставленная авторами, – разработка алгоритма, необходимого для понимания логики самоопределения старшеклассника в культуре, который можно использовать и как основу для практической деятельности педагога. Опираясь на этот алгоритм (рабочую схему), педагог может предлагать конкретные варианты ситуаций выбора для старшеклассников. В статье приводятся примеры таких ситуаций, апробированные на занятиях по литературе. Показано, что процесс выбора старшеклассниками возможностей реализации личностного потенциала может быть более эффективным, если учитель способен создавать педагогические условия для совершения таких действий, как индивидуальное преломление норм и ценностей общества, выделение и обоснование ценностно-смысловых оснований жизнедеятельности, выбор целей и средств самоосуществления на основе личностного потенциала, выбор способов и форм жизнедеятельности, ответственное проектирование и реализация индивидуальных траекторий личностного/профессионального становления и развития.

Один из важных выводов статьи – вывод о том, что ведущим способом самоопределения ученика в культуре является игровая деятельность (реальная или воображаемая), соответствующая возрасту и фиксируемая в сознании как культурная норма. Это обосновывает необходимость использования такого способа педагогической поддержки, как театрализация (от выразительного чтения художественного текста до постановки школьного театра). Показано, что проживание старшеклассником событий через литературное произведение часто является превентивной мерой в отношении возможных нежелательных ситуаций в будущем, способствует самоопределению личности в культуре, которое имеет относительно постоянный характер и происходит в течение практически всей жизни человека.

Ключевые слова: ситуация ценностного выбора; самоопределение ученика в культуре; личностный потенциал; читательское восприятие; читательская культура; игровая деятельность; проблемная ситуация

Для цитирования: Александрова Е. А., Дмитриева О. И., Кабанова М. И., Раева А. В. Самоопределение в культуре как результат эмоционального проживания ситуаций ценностного выбора на основе личностного потенциала // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 7–18. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.01>

Scientific article

Self-determination in Culture as a Result of Emotional Living Through Situations of Value Choice Based on Personal Potential

Ekaterina A. Alexandrova¹, Olga I. Dmitrieva¹, Marina I. Kabanova¹, Alexandra V. Raeva¹

¹ Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract. The relevance of the study is determined by the special significance of the process of creating conditions for high school students to make multiple choices, since modern young people cannot imagine their existence without constant situations of bifurcation.

The main goal set by the authors is to develop an algorithm necessary for understanding the logic of self-determination of a high school student in culture, which can also be used as a basis for the practical activities of a teacher. Based on this algorithm (working scheme), the teacher can offer specific options for situations of choice for high school students. The article provides examples of such situations, tested in literature classes. It is shown that the process of choosing opportunities for realization of personal potential by high school students can be more effective if the teacher is able to create pedagogical conditions for such actions as individual refraction of the norms and values of society, identification and justification of the value-semantic foundations of life activity; choice of goals and means of self-realization based on personal potential, choice of ways and forms of life, responsible design and implementation of individual trajectories of personal/professional formation and development.

One of the important conclusions of the article is the one that the leading way of self-determination of a student in culture is a play activity (real or imaginary), age-appropriate and fixed in the mind as a cultural norm. This justifies the need to use such a method of pedagogical support as adaption for the stage (from expressive reading of a literary text to a school theater performance). It is shown that a high school student's living through events by the medium of a literary work is often a preventive measure in relation to possible undesirable situations in the future, contributes to the self-determination of a person in culture, which is relatively permanent and proceeds throughout almost a person's entire life.

Keywords: situation of value choice; student's self-determination in culture; personal potential; reader's perception; reader's culture; play activity; problem situation

For citation: Alexandrova, E. A., Dmitrieva, O. I., Kabanova, M. I., Raeva, A. I., 2023. Self-determination in culture as a result of emotional living through situations of value choice based on personal potential. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 7–18. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.01>

Введение. Постановка проблемы. Современные дети и молодые люди уже не мыслят свое существование без постоянных бифуркационных ситуаций. И стратегии их поведения в моменты выбора, будь то выбор экзистенциальный или ценностный, формируются с самого раннего возраста.

Вначале это выбор бытийный, основанный не на базовых ценностях, а на личностных предпочтениях (выбор между разными

игрушками, играми, а также основанный на вкусовых предпочтениях). Далее ситуации выбора усложняются, и все в большей степени ребенок начинает мотивироваться родными к совершению выбора, основанного на общечеловеческих и семейных ценностях (результат выбора в ситуации «дать или не дать игрушку» основан на сентенции «надо делиться», «в нашей семье все играют вместе»). Естественно, что с возрастом ценностные основания выбора

и все в большей степени проявляющаяся необходимость нести за него ответственность начинают превалировать при формулировке растущим человеком решения в его внутреннем и внешнем личностных планах.

Согласно исследованиям Д. А. Леонтьева, «...ЛПП – это то, что позволяет нам самим стать хозяином себя самого как собственного ресурса... Личностный потенциал – это потенциал саморегуляции, система индивидуальных различий, связанных с успешностью управления психологической энергетикой» [1, с. 10]. Мы предполагаем, что именно в подростковом возрасте происходит первая осознанная «встреча» личностного потенциала человека с предъявляемыми к нему культурой требованиями, поскольку именно в этот период взросления начинается настойчивый поиск человеком своего сходства с окружающими и отличия от них, своих ресурсов и ценностных скреп. И именно результат соотнесения им полученных результатов с «общественным ветром» (термин В. А. Ясвина) влияет на его поведение в ситуации бифуркации, а совокупность же последовательных выборов формирует у подростка направленность его личностного самоопределения в культуре общества, влияющую на становление у него привычек к соблюдению/игнорированию норм и образцов поведения [4].

Естественно, что растущего человека надо всемерно сопровождать на этом пути, чему способствует педагогическая поддержка как особый вид педагогической деятельности, суть которой состоит в создании условий для осознания ребенком своих личностных ресурсов, понимания возможностей и формирования навыков поиска необходимых для этого ресурсов культуры.

И здесь педагоги совершают ключевую ошибку, подменяя процесс создания условий для совершения старшеклассником множественных выборов на процесс его элементарного знакомства с ситуациями выбора, не допуская при этом рефлексии. Это связано как с неумением большин-

ства педагогов работать с организацией на занятиях и внеклассных мероприятиях таких ситуаций, так и с отсутствием времени на рефлексивные моменты, ибо задача педагога – «дать знания» (несмотря на то, что личностные и метапредметные результаты обучения стоят в перечне перед предметными результатами, и даже количественно их превосходят).

Наше понимание термина «самоопределение в культуре» мы, вслед за Н. Б. Крыловой [2], определяем как совокупность процессов формирования и реализации системы представлений индивида о культурном пространстве, о своем месте, культурном содержании общения в этом пространстве и выработки собственной линии культурной деятельности. Самоопределение в культуре в основе своей имеет постоянный выбор личностью разных форм культурной активности и предметной направленности индивидуальных культурных интересов, с их последующей трансформацией и развитием.

Культуру самоопределения О. С. Газман рассматривал как центральное системообразующее понятие, которое используется при характеристике процесса полноценного проживания жизни, то есть «самореализации человеком своих сил и способностей...» [3, с. 19]. В этой связи задачами педагогической работы становятся помощь и педагогическая поддержка учеников в их деятельности по формированию у себя способности к культурной самореализации, самоорганизации и самореабилитации, что является составляющими понятия самоопределения личности.

Несколько в другой плоскости и более строго высказал свое отношение к самоопределению С. Л. Рубинштейн, дав его определение предельно лаконично: свободное избрание человеком своей судьбы. В нем совместились и идея выбора собственной позиции (жизненной концепции), и идея свободы, и позиция жизненной активности личности [4].

Цель статьи. Представим ниже схему, которую мы разработали для понимания логики самоопределения старшеклассника в культуре и как основу для практической деятельности педагога, который сможет на каждый из представленных этапов предложить конкретные варианты ситуаций выбора для старшеклассников. Приведем примеры таких ситуаций, которые были апробированы на занятиях по литературе.

Результаты исследования. Обсуждение. Самоопределение в культуре как процесс выбора старшеклассником пространства реализации личностного потенциала предусматривает создание педагогических условий для того, чтобы растущий человек мог совершить следующие действия:

- индивидуальное преломление норм и ценностей общества;
- выделение и обоснование ценностно-смысловых оснований жизнедеятельности;
- выбор целей и средств самоосуществления на основе личностного потенциала; выбор способов и форм жизнедеятельности;
- ответственное проектирование и реализация индивидуальных траекторий личностного/профессионального становления и развития;
- обретение и проявление человеком внутренней личностной свободы [5].

Теоретические и практические исследования, проведенные нами, показали, что с течением времени у старшеклассников обостряется восприятие социокультурной ситуации через интенсивное знакомство с культурными предложениями. Это выражается в:

- увеличении объема воспринимаемой информации и качества селективного ее усвоения, что выражается в более четком ощущении категории «необходимости и достаточности» элементов культуры для себя;
- повышении ответственности за свой жизненный успех;
- понимании своей значимости в жизни

родных и близких;

- ощущении причастности к жизни своей страны.

При этом степень выраженности и интенсивности восприятия социокультурной ситуации зависит от индивидуальных качеств личности старшеклассника, его жизненного опыта и социокультурного окружения (например, «значимый другой»). Причем формирование у старшеклассника убежденности в значимости воспринимаемых им проявлений культуры для своей личности может носить как первичный, так и вторичный характер по отношению к ощущению адекватности своих культурных представлений и верований с представлениями значимых для субъекта людей.

Так, ученик старшей школы, взрослея, входит в ситуацию столкновения мнений и авторитетов. Он сталкивается с реальными жизненными противоречиями. Открывая для себя структуру культурной общности, смыслов, традиций, ученик в большинстве случаев ориентируется при этом на авторитетные, с его точки зрения, источники. Чаще всего, ведущую роль в этом процессе играет какой-либо образ, поражающий впечатление ученика (значимый человек, герой художественного произведения, видео- или кинофильма и т. п.). На данном возрастном этапе ученик способен идентифицировать себя со значимым человеком или символом («идеалом») до такой степени, что может сделать его культурные установки своими.

Это в свою очередь актуализирует проблему самостоятельного выбора произведений молодым читателем. Учитель, находящийся в данной ситуации в роли советчика, должен учитывать специфику возрастного уровня литературного развития ученика-старшеклассника, переходящего от замкнутой позиции «нравственного эгоцентризма» к осознанию своих связей с миром, поиску причин событий и пониманию их последствий. В это время круг чтения школьника активно расширяется

за счет включения в него зарубежной литературы XX–XXI вв. (от Дж. Сэлинджера и Р. Брэдбери до С. Кинга) и других произведений «школьных» авторов (прежде всего романов Ф. М. Достоевского). Вызывает интерес у читателя-старшеклассника и литература нон-фикшен, дидактический потенциал которой необходимо учитывать словеснику, так как, в отличие от входящих во множество рекомендательных списков художественных произведений, эти книги менее разрекламированы, но при этом содержат примеры настоящего мужества и самоотверженности, верности себе и поиску истины: для чтения старшеклассникам можно предложить не только писательские биографии (например, «Лев Толстой: Бегство из рая» П. Басинского), но и истории жизни тех людей, которые, по определению М. М. Бахтина, «больше своей судьбы»: к таким книгам можно отнести биографию молодой польки, спасшей 2500 еврейских детей от смерти во время Второй мировой войны (Дж. Майер «Храброе сердце Ирены Сендлер»), дневниковые записи Доктора Лизы (Е. Глинка «Я всегда на стороне слабого»), эти и подобные им тексты могут направить школьника в процессе его личностного самоопределения в культуре общества.

Итак, один из компонентов самоопределения старшеклассников в культуре включает в себя *набор информации, эмоционально окрашенное переживание описаний чужого опыта и приобретение первого опыта культурной деятельности.*

Культура общества воспринимается подростком как информационная система, а он сам находится в состоянии неопределенности по отношению к большей ее части. При этом он селективно отбирает информацию, позволяющую ему адаптироваться в коммуникативной сфере.

Это происходит в следующих формах деятельности:

1) попытках осмыслить социокультурные явления; способы вербального и не-

вербального общения людей; поведение людей в разнообразных ситуациях; отношение к нормам и ценностям культуры общества и т. д.;

2) общении с представителями разнообразных субкультур;

3) восприятию материала, транслируемого средствами массовой информации;

4) чтении художественной и научно-популярной литературы;

5) собственно культурной деятельности – практической реализации культурных интересов.

У разных индивидов набор необходимой, с его точки зрения, информации осуществляется с разнообразной степенью преобладания перечисленных процессов. Равномерное применение наблюдения, общения, чтения встречается редко.

Стоит отметить, что эффект восприятия культуры – ощущение состояния «Я в Культуре», первоначально рождается от контакта человека с видимыми, внешними проявлениями культурного пространства. Само по себе ощущение данного состояния не передается.

Ведущим способом деятельности в этом компоненте самоопределения ученика является «игра», соответствующая возрасту и фиксируемая им как культурная норма.

Такое положение «игры» в процессе самоопределения школьника в культуре предполагает театрализацию одним из наиболее эффективных способов педагогической поддержки: от выразительного чтения художественного текста или читки до постановки школьного театра. При этом важно обращать не только к классическим пьесам, разыгрывание которых дает возможность школьнику, погружаясь в текст, глубже понять его, а через него себя, но и к современным произведениям, позволяющим старшекласснику вжиться в роль сверстника, оказавшегося в сложной жизненной ситуации, схожей с той, в которой находится сам школьник, или переживающего травматический опыт. Конфликт с родителями, учи-

телями, одноклассниками, обществом в целом, острое неприятие себя – главные темы современной драматургии для подростков, авторы которой все время ставят своих героев в ситуацию экзистенциального и ценностного выбора, в которой находится и их читатель/зритель. При этом конфликт может получить положительное разрешение, как в пьесе Д. Сидерос «Всем, кого касается» и Е. Гуземи «Девочки»; так и привести к трагической развязке, как в драме М. Малухиной «Церковь пресвятого Макчикена» и Я. Пулинович «Наташина мечта».

Более того, под термином «игра» на данном возрастном этапе мы понимаем любую деятельность игрового порядка (реальную или воображаемую). При этом проживание различных ролей в реальных или имитированных ситуациях носит ярко выраженную эмоциональную окраску.

Подросток отслеживает ответные реакции среды на личностные жизненные проявления. Отобранный материал фиксируется им, отражается в поведении и впоследствии закрепляется (или отбрасывается) при отслеживании реакции окружающих. Сыгранное, пережитое действие остается в памяти молодого человека как ценность и, подкрепленное успехом или неудачей, передается дальше как навык положительного или отрицательного культурного поведения, вследствие чего происходит селективный отбор культурных действий и фиксация их в поведении.

Для старшеклассника начинают проявляться смыслы культурного поведения взрослых и часть из них переходит в лично-значимые нормы. В сознании ученика происходит перенос себя к значимой для него субкультуре через впитывание и сопоставление ее смыслов, преодоление дистанции возраста. При этом старшеклассник частично отказывается от имеющихся у него идеалов и ценностей, сформированных в подростковом возрасте.

Таким образом, спонтанные реакции подросткового возраста сменяются первичными, внешними установками молодежной культуры. В этой связи старшеклассники предпринимают попытки вступить в диалог культур, перекидывая «культурные мостики» между субкультурами, что приводит к отсутствию однозначного поведения и внутреннему спонтанному состоянию неуверенности в себе. Подобное состояние может быть вызвано воздействиями внешних проявлений культурного поведения, в «правильности» которых молодые люди еще не до конца уверены. В то же время они переживают вхождение в «мир взрослых»; у них могут возникнуть ощущения всезнания и даже превосходства над взрослыми. В этом выражается одно из противоречий возрастного проживания самоопределения.

В связи с этим одним из действенных способов педагогической поддержки самоопределения учащихся можно назвать проблемное обучение, принципы которого были разработаны в трудах В. Г. Маранцмана, где изучение художественного текста в школе дается через решение проблемных ситуаций, строящихся «как выявление сложной задачи, сопоставление различных точек зрения, поиск верного решения и доказательство его справедливости» [6, с. 3]. Проблемная ситуация может быть связана с обсуждением разных точек зрения как в пределах одного текста, что происходит в полифоническом романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и в драме М. Горького «На дне», где каждый центральный герой – идеолог, так и при сопоставлении произведений нескольких авторов в рамках одной темы, например, при сопоставлении «Донских рассказов» М. Шолохова и «Конармии» И. Бабеля старшеклассниками горячо обсуждается вопрос о гуманизме на войне, сохранении или разрушении традиционной системы ценностей в ситуации насилия

и близости смерти. Выбранная писателями повествовательная стратегия – от первого лица, сложность и неоднозначность сделанного героями выбора провоцируют школьников на размышления и спор, в котором формулируется их собственная позиция, что помогает школьникам осознать собственные личностные установки, раскрыть личностный потенциал.

Так как сознательная активность старшеклассника в основе своей имеет осознанное приобретение знаний, то еще одним компонентом самоопределения старшеклассника в культуре мы выделяем параллельное/одновременное эмоциональное усвоение значимых для него фактов, взятых им из жизненного и воображаемого опыта. Старшеклассник изучает и делает попытки понять собственное внутреннее состояние, основанное на эмоциональном восприятии поступающей информации. Этот компонент чаще всего характеризуется формированием нескольких типов культурных установок, имеющими в основе своего зарождения разные процессы.

1. Установка, основанная на ощущениях, возникших в результате проживания определенных ситуаций, анализа фактов, взятых из прожитого опыта: «Я почувствовал, прожив...».

В этом случае эмоциональный опыт носит личностный характер и предоставляет субъекту возможность: получить ряд социокультурных установок; усваивать навыки адекватного воспитанию поведения; понять смысл культурных предложений.

2. Установка, основанная на ощущении жизненных ситуаций из текстового опыта: «Я почувствовал, прочитав...».

Эмоциональный опыт носит символично-знаковый характер. Происходит расширение кругозора и развитие личности посредством языковых символов, вследствие чего, как частность, увеличивается и словарный запас.

3. Установка, основанная на эффекте проживания моделируемой ситуации:

«Я почувствовал, проиграв ситуацию...».

Эмоционально окрашенный опыт носит личностно-моделированный характер. Поскольку многие элементы культуры усваиваются посредством имитации, то игровая ситуация наиболее целесообразна для моделирования моментов подражания или перевоплощения.

4. Установка, основанная на получении ощущений жизненных ситуаций фантазийного характера: «Я почувствовал, вообразив...».

В этом случае ситуация прорабатывается в сознании старшеклассника в совокупности ощущений, связанных с личностным опытом, часто без конкретной, непосредственной привязки к текстовым и модельным источникам. Растущий человек изучает проявления своего «Я» в воображаемой ситуации.

Таким образом, в последних трех указанных случаях культурные представления старшеклассника рождаются из воображаемого опыта, посредством воспроизведения того или иного образа, вызывающего специфическую эмоциональную реакцию. Последнее важно в свете все более частого обращения исследователей к проблеме формирования у детей эмоционального интеллекта [7; 8].

Эти три установки соединяются и в процессе изучения литературы в школе, когда одновременно задействованы разные сферы читательского восприятия: эмоциональная реакция, анализ смысла и формы произведения, работа воображения. Это происходит не только при создании целостного анализа текста или сопоставлении литературного произведения с его интерпретациями в кино, театре, музыке, живописи, но и через сочинение собственных текстов, творческого преобразования прочитанного. При этом эмоциональное обогащение личности через «познание собственных смыслов, их соотнесённости с достоянием культуры, с самой жизнью» [9, с. 59] может восприниматься как главная цель

литературного обучения, что нашло отражение в технологии моделирования художественной реальности в обучении, разработанной Л. В. Макмак.

В ходе формирования культурных установок осуществляется психологическая и физическая протройка моделей поведения в культуре. Появление новых и видоизменение старых установок сопровождается как появлением, так и более ярким проявлением эмоциональных переживаний. В основном, проживание событий носит позитивный характер, так как часто является превентивной мерой в отношении возможных нежелательных ситуаций в будущем.

При этом система знакового поведения субъекта претерпевает значительные усложнения по сравнению с имевшимися навыками в данной сфере. Как следствие, формирование системы адекватного восприятия знаковой символики порождает необходимость в понимании старшеклассником новых для него знаков и символов. В результате, «образ» занимает одно из ведущих мест в становлении знаково-культурного поведения.

Также компонентом самоопределения в культуре следует назвать *формирование отношения к самому себе*, исходя из результатов самопознания, самооценки и оценки его значимыми другими. С течением времени постепенно отшлифовывается система культурного поведения старшеклассника. Из множества способов самореализации, происходящих событий старшеклассником выбираются те, которые поддерживают его положительную Я-концепцию. При этом прежние формы поведения практически полностью вытесняются новыми формами, основанными на представлениях о культурном поведении, принятых в референтной субкультуре.

На наш взгляд, наиболее распространенные элементы поведения легче всего усвоить в связи с тем, что такую норму старшеклассник принимает чаще всего как

данность. Увеличивается доля элементов культуры, соответствующих норме, усваиваемых автоматически, спонтанно. Это свойство придает стандартам культуры устойчивость во времени при условии отсутствия детального анализа данности, осознанности и сомнения в правильности действия.

В этот промежуток времени часто можно наблюдать у ученика эффект отторжения ситуаций или предметов, незначимых в референтной группе, поскольку соответствие его поведения нормам субкультуры гарантирует ему защиту от критики.

Если же старшеклассник скрывает индивидуальные задатки, свою оригинальность и инициативность за внешними, наносными признаками референтной субкультуры, это может привести к потере индивидом способности проявлять названные качества, если только сами эти качества не являются ведущими в субкультуре и всячески культивируются ее представителями.

Надо отметить, что выдвинутые культурные установки часто представляют собой преломление через себя убеждений значимого другого («Я есть то, что они про меня думают»). Большую роль играет неадекватное восприятие субъектом мнения других людей о нем. Кроме того, старшеклассники для имитации выбирают преимущественно те проявления культуры взрослых, которые позволяют им снять заблокированные желания. Формирующаяся установка есть результат анализа собственных представлений субъекта о себе и своем месте в культуре.

Для изучения можно выделить виды взаимодействия в системе «Я» и «культура», определяемых степенью совпадения мировоззрения старшеклассника с основными идеалами культуры:

- полное совпадение реальности «Я» и реальной культуры;
- резкое расхождение реальностей;
- компромиссное их сочетание.

Они могут выражаться в следующих

установках ученика:

– Я сам (непосредственно или через свою референтную группу) могу «оставить свой след» в культуре;

– культура влияет на меня;

– динамическое равновесие, взаимовлияние.

Деятельность молодого человека по реализации себя в культуре еще не является планомерной, но идет активная подготовка к ней. Ученик старшей школы подвергает себя всесторонней самооценке и самоанализу. Также оцениванию подвергаются усвоенные новые элементы культуры с точки зрения совместимости их с уже имеющимися у него представлениями и мотивами и с точки зрения возможности с их помощью обеспечить удовлетворение потребностей, обусловленных данной культурой.

Таким образом, субъект:

– ищет свою идентичность;

– анализирует информацию о культуре и себе в культуре;

– выделяет составные элементы культурного поведения (позитивные и негативные с его точки зрения);

– сопоставляет свои убеждения и культурное поведение при решении какой-либо проблемы, для выбора приоритета;

– находит связи между названными элементами;

– изменяет взаимосвязь при изменении условий и составляющих ситуации;

– производит рекомбинацию элементов культуры за счет замещения качества связей между ними.

Компонентом, входящим в состав самоопределения в культуре, мы называем и самосознание, в ходе которого возникают новые культурные конструкции.

Этот процесс включает:

1. Осознание старшеклассником принадлежности к взаимодействию с культурой. При этом отождествляются истинные, справедливые с точки зрения субъекта ценности с культурными установками социума; идет наблюдение за тем, как этими

установками пользуются другие люди, особенно значимые для подростка; культурные проявления переходят в культурные верования.

2. Осознание внутренних и внешних процессов, приводящих к успешному взаимодействию с миром культуры.

С помощью наблюдения за обратной реакцией на свои действия старшеклассник вычленяет те элементы культурного поведения, разводит и приводит в систему те стратегии вербальной и невербальной коммуникации, которые помогают ему быть успешным. Культурные верования внедряются в систему его поведения и начинают служить для структурирования и направления его действий.

3. Осознание своей причастности к созданию культурного пространства. При этом культурные навыки приобретают мотивационную значимость.

4. Осознание значимости результатов причастности для себя и окружающих. Успешность попыток может привести к его лидерству в референтной группе, а неуспешность – к ведомой позиции.

Успешное применение культурных навыков приводит к удовлетворению множественных потребностей личности, в том числе и потребности в успешной самореализации как самого индивида, так и окружающих его значимых людей. Между ним и культурным пространством углубляется взаимосвязь; у старшеклассника формируется способность удерживать в поле своего сознания многочисленные культурные проявления и адекватно комплексно на них реагировать. При этом интенсивно развивается способность к рефлексии культурного поведения, выделяющей средства культурного познания и способы культурной деятельности. Последнее касается как деятельностного, так и познавательного и эмоционального поведения (интроспектива познания, новые акценты в восприятии себя и других, изменение эмоционального восприятия действительности). Рефлексия при

этом облегчает переход от непосредственных форм поведения к опосредованным формам организации поведения и управления им.

Именно в этот период в сознании старшеклассника прорабатываются стратегии вербального и невербального поведения, соответствующие конструктам культурного пространства. Диалог со взрослыми ученик стремится строить на позициях равенства, совместной деятельности и сотворчества.

Необходимо отметить, что в некоторых случаях может иметь место и «ложное» самоопределение, вернее, проявиться только его видимый, внешний аспект – то, что мы называем «суррогат-культурой», «суррогат-самоопределением». Акты подражания, случайно возникший интерес, неустойчивые попытки самореализации, желание «казаться взрослым», а не быть им – таковы его показатели, с нашей точки зрения.

Заключение. Мы считаем, что реальное самоопределение в культуре предполагает систематизацию сложившихся тенденций, упорядочивает представления о культуре. В случае реального, а не мнимого самоопределения даже сильные замещающие механизмы не могут «свернуть» подростка с выбранного им пути. При этом наблюдается переход от ситуационного решения, принимаемого импульсивно, к осознанному выбору, который произошел под влиянием взвешивания совокупности культурных проявлений, как внешних, так и внутренних. Внешне это выражается в самореализации в какой-либо сфере культуры, в развитии осознанных культурных интересов.

В случае реального самоопределения старшеклассника в культуре отмечается преодоление им комплексов возрастной дистанции и комплексов отсутствия коммуникативных навыков; восприятие усложненной культурной символики; психологическая и физическая протройка моделей поведения в субкультуре; возможное гиперразвитие любой из систем установок, ценностей, культурных интересов в зави-

симости от социокультурной ситуации.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что не существует четкого перехода от одного компонента к другому и изменения того или иного «количества» какого-либо признака, определяемого диагностикой.

Процессы, составляющие самоопределение, нельзя также полностью объяснить прямыми причинами и событиями, с которыми сталкивается ученик в повседневной жизни. Существует множество скрытых, невыраженных компонентов, важность которых для самоопределения очевидна, так как при столкновении с новой ситуацией старшеклассник реагирует, не только исходя из индивидуальных особенностей восприятия совокупности элементов объективной реальности, но и в зависимости от суммы и качества усвоенных им в течение прожитых лет ценностей, взглядов и знаний, влияющих на его позицию как непосредственно, так и опосредованно через подсознание.

Все компоненты, накладываясь и взаимопереплетаясь, образуют сложное внутриличностное взаимодействие культурных ценностей, и лишь по преобладанию ведущих мотивов деятельности можно с некоторой вероятностью делать вывод о наличии того или иного процесса в ходе самоопределения ученика. Это в определенной мере затрудняет работу педагогического коллектива по диагностике и педагогической поддержке самоопределения. Подобная диагностика часто субъективна, поскольку строится на мнении педагога в отношении конкретных ситуаций саморазвития подростка. Для повышения валидности мы пользовались методикой диагностики смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [10].

В заключение отметим, что мы считаем неправомерным говорить о полном окончании самоопределения личности в культуре, поскольку оно имеет относительно постоянный характер и протекает в течение практически всей жизни человека.

Список источников

1. Леонтьев Д. А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 10–16.
2. Крылова Н. Б. Культурная деятельность подростка: альтернативный подход // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 69–91.
3. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. О. С. Газмана. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 150 с.
4. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
5. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. – Саратов: Изд-во СГУ, 2003. – 200 с.
6. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 207 с.
7. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. – Toronto, Canada: Multy-HealthSystem, 1997. – 105 p.
8. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. – N. Y.: Perseus Books Group, 1997. – P. 3–31.
9. Кларин М. В., Макмак Л. В. Технология моделирования художественной реальности в обучении // Школьные технологии. – 2018. – № 1. – С. 59–64.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

References

1. Leontiev, D. A., 2019. Three targets: personal potential – why, what and how? Educational policy, no. 3 (79), pp. 10–16. (In Russ., abstr. in Eng.)
2. Krylova, N. B., 2000. Cultural activity of a teenager: an alternative approach. School technologies, no. 5, pp. 69–91. (In Russ.)
3. Gazman, O. S., 1989. Basic culture and self-determination of personality. Basic culture of personality: theoretical and methodological problems: Collection of scientific tr. / Edited by O. S. Gazman. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 150 p. (In Russ.)
4. Rubinstein, S. L., 1986. The principle of creative amateur activity. Questions of psychology, no. 4, pp. 101–108. (In Russ.)
5. Alexandrova, E. A., 2003. Pedagogical support of cultural self-determination as a component of pedagogy of Freedom. Saratov: Publishing House of SSSU, 200 p. (In Russ.)
6. Marantsman, V. G., Chirkovskaya, T. V., 1977. Problematic study of a literary work at school Moscow: Enlightenment Publ., 207 p. (In Russ.)
7. Bar-On R., 1997. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada: Multy-HealthSystem, 105 p. (In Eng.)
8. Mayer, J. D., Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N. Y.: Perseus Books Group, pp. 3–31. (In Eng.)
9. Clarin, M. V., Makmak, L. V., 2018. Technology of modeling artistic reality in education. School technologies, no. 1, pp. 59–64. (In Russ.)
10. Leontiev, D. A., 2000. Test of life orientations (SSO). 2nd ed. Moscow: Sense Publ., 18 p. (In Russ.)

Информация об авторах

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

О. И. Дмитриева, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской филологии и медиаобразования на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей», Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, oidmitrieva55@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3849-7502>, Саратов, Россия

М. И. Кабанова, старший преподаватель кафедры русской филологии и медиаобразования на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей», Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, moi_polosatik@mail.ru, Саратов, Россия

А. В. Раева, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и медиаобразования на базе МОУ «Гуманитарно-экономический лицей», Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alerae@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8371-5794>, Саратов, Россия

Information about the author

Ekaterina A. Alexandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Education Methodology, Saratov State University, alexkatika@mail.ru, Saratov, Russia

Olga I. Dmitrieva, Dr. Sci. (Philol.), Head of the Department of Russian Philology and Media Education on the basis of the MEI «Humanities and Economics Lyceum», Saratov State University, oidmitrieva55@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3849-7502>, Saratov, Russia

Marina I. Kabanova, Senior Lecturer of the Department of Russian Philology and Media Education on the basis of the MEI «Humanities and Economics Lyceum, Saratov State University, moi_polosatik@mail.ru, Saratov, Russia

Alexandra V. Raeva, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department of Russian Philology and Media Education on the basis of the MEI «Humanities and Economics Lyceum», Saratov State University, alerae@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8371-5794>, Saratov, Russia

Вклад авторов:

Александрова Е. А. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии.

Дмитриева О. И. – реализация исследования, оформление научного текста.

Кабанова М. И. – реализация исследования, оформление научного текста.

Раева А. В. – реализация исследования, оформление научного текста.

Contribution of the authors:

Alexandrova E. A. – scientific management; research concept; development of methodology.

Dmitrieva O. I. – implementing a study; designing a scientific text.

Kabanova M. I. – implementing a study; designing a scientific text.

Raeva A. V. – implementing a study; design of scientific text.

Поступила в редакцию 28.12.2022

Submitted 28.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья

УДК 371.3

DOI: 10.15293/1813-4718.2301.02

Обучение студентов авиационного вуза профессионально ориентированному английскому языку на основе междисциплинарного проекта

Петрищев Владимир Иннокентьевич¹, Сорока Александр Витальевич¹, Лебедева Наталья Александровна¹

¹ Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова, Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья актуализирует проблему организации и проведения проектной деятельности, связанной с использованием профессионально ориентированного английского языка в авиационном вузе. Подчеркивается важность мотивации в процессе обучения английскому языку.

Целью статьи является обоснование эффективности участия студентов авиационного вуза в проектной деятельности, способствующей их мотивированности при обучении профессионально ориентированному английскому языку с практическим психолого-педагогическим сопровождением и с привлечением дисциплин профильных кафедр вуза.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе междисциплинарного проекта, связанного с профессионально ориентированным английским языком, позволяющего студентам развивать свои логические операции (анализ, синтез, аргументирование, обобщение, вывод и т. д.), познавательные навыки, критическое мышление, необходимое для решения профессиональных задач в нестандартной ситуации, чтобы нести ответственность за них. Данный вид обучения также стимулирует инициативу и интегрирует полученные знания по другим дисциплинам. В качестве методов исследования использовались анализ педагогической, социально-психологической, научно-методической и специальной профессиональной литературы по проблеме исследования; метод включенного наблюдения, анкетирование, моделирование, педагогический эксперимент, анализ и обработка экспериментальных данных и рефлексия. Такая модель проектного обучения профессионально ориентированному английскому языку с привлечением дисциплин профильных кафедр реализована в рамках экспериментального научного исследования в авиационном вузе по дисциплине «Профессионально ориентированный английский язык».

Заключение. Полученные результаты дают основание прийти к заключению о том, что проектная деятельность является эффективным средством мотивации при обучении студентов профессионально ориентированному английскому языку в авиационном вузе с практическим психолого-педагогическим сопровождением данного вида деятельности и с дисциплинами профильных кафедр.

Ключевые слова: профессионально ориентированный английский язык; студент; расчет топлива; маршрут; проект; самолет АН-24

Для цитирования: Петрищев В. И., Сорока А. В., Лебедева Н. А. Обучение студентов авиационного вуза профессионально ориентированному английскому языку на основе междисциплинарного проекта // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 19–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.02>

Teaching Professionally Oriented English to Aviation University Students on the Basis of an Interdisciplinary Project

Vladimir I. Petrishchev¹, Alexander V. Soroka¹, Natalia A. Lebedeva¹

¹ St. Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation A. A. Novikov, St. Petersburg, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of organizing and conducting project activities related to the use of professionally oriented English in the aviation university. The importance of motivation in the process of teaching English is emphasized.

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of the participation of students of the aviation university in project activities, contributing to their motivation in learning professionally oriented English with practical psychological and pedagogical support and with the involvement of disciplines from specialized departments of the university.

Methodology and research methods. The study was conducted on the basis of an interdisciplinary project related to professionally oriented English, allowing students to develop their logical operations (analysis, synthesis, reasoning, generalization, conclusion, etc.), cognitive skills, critical thinking necessary to solve professional problems in a non-standard situations to take responsibility for them. This type of training also stimulates initiative and integrates acquired knowledge in other disciplines. The analysis of pedagogical, socio-psychological, scientific-methodical and special professional literature on the research problem was used as research methods; participant observation method, questioning, modeling, pedagogical experiment, analysis and processing of experimental data and reflection. Such a model of project-based teaching of professionally oriented English with the involvement of disciplines of specialized departments was implemented as part of an experimental scientific study at the aviation university in the discipline “Professionally oriented English”.

Conclusion. The results obtained give grounds to conclude that project activities are an effective means of motivation in teaching students professionally oriented English at the aviation university with practical psychological and pedagogical support for this type of activity and with the disciplines of specialized departments.

Keywords: professionally oriented English; student; fuel calculation; route; project; AN-24 aircraft

For citation: Petrishchev, V. I., Soroka, A. V., Lebedeva, N. A., 2023. Teaching professionally oriented English to aviation university students on the basis of an interdisciplinary project. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 19–31. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.02>

Введение в проблему. В последние десятилетия высшие учебные заведения все чаще реализуют проектно-ориентированное обучение или его еще называют проектный метод обучения (Project-based learning – PBL), которое выступает в виде альтернативы традиционному лекционному обучению, позволяя студентам становиться активными субъектами образовательного процесса, развивать свои познавательные навыки, критическое мышление, стимулировать инициативу и интегрировать полу-

ченные знания по другим предметам. По словам Дж. Бекетт, такой метод обучения имеет довольно длительную историю, которую можно проследить еще с середины 80-х гг. XIX в. [1].

В 20-е гг. прошлого века метод проектов появился в США. В его основе лежали теоретические концепции прагматической педагогики Джона Дьюи и его ученика В. Килпатрика. Дьюи пропагандировал принцип обучения посредством делания. Именно акцент на практическую состав-

ляющую способствовал широкому распространению метода проектов практически во всем мире [2].

Обзор научной литературы по проблеме. Значительный вклад в решение проблемы проектного обучения в нашей стране внесли такие исследователи, как М. Ю. Бухаркина, И. А. Зимняя, Н. А. Исаева, Л. И. Искоркина, Д. О. Нагорный, Е. С. Полат, Т. В. Рябова и др. Среди зарубежных исследователей данной проблемы следует назвать Дж. Бекетт, Дж. Дьюи, В. Килпатрик, Д. Фрай-Бут, Ф. Туан, Г. Ригли и др.

Научная новизна работы заключается в том, что определена специфика организации проектной деятельности студентов при обучении профессионально ориентированному английскому языку в авиационном вузе. Данный вид деятельности позволил интегрировать знания из различных областей вокруг решения одной проблемы. Показана еще одна реальная возможность укрепления междисциплинарных связей при реализации проектного метода обучения профессионально ориентированного английского языка, позволяющего студентам развивать свои логические операции (анализ, синтез, аргументирование, обобщение, вывод и т. д.), познавательные навыки, критическое мышление, необходимое для решения задач в нестандартной ситуации, чтобы нести ответственность за них, что создает ситуацию успеха.

Практическая значимость данного исследования состоит в разработке системы проектов языковой направленности; в интеграции дисциплин в авиационном вузе, имеющей принципиальное педагогическое значение для обеспечения многосторонних связей между английским языком и такими профильными дисциплинами, как математика, экономика, безопасность полетов, правила полетов, организация летной работы и т. д., являясь при этом необходимой компонентой профессиональных компетенций будущих специалистов граждан-

ской авиации.

Отечественные и зарубежные ученые постоянно обращают внимание на проектную деятельность при обучении любых дисциплин, включая иностранные языки. Тем не менее термин «Project-based learning (PBL) – Обучение на основе проектов» до сих пор не имеет единого трактования ни среди отечественных, ни среди зарубежных ученых. Е. С. Полат довольно четко сформулировала мысль о данном методе. «Метод проектов – это определенным образом организованная поисковая, исследовательская, творческая, познавательная деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает процесс достижения результата определенными методами, приемами, что приводит к развитию познавательных навыков учащихся, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном поле, анализировать, выдвигать гипотезы» [3].

Подобную же мысль высказывает Н. Ю. Пахомова, считая, что основная задача проектирования – сформировать у студентов систему интеллектуальных знаний, умений и навыков, воплощенных в конечные потребительские предметы и услуги, способствовать развитию творческих способностей, инициативы и самостоятельности. В процессе выполнения проектных заданий студенты должны приобрести различные навыки [41].

Зарубежный исследователь Т. Маркхэм предложил свое определение проектному методу. Под методом проектов он понимал систематический метод обучения, который вовлекает студентов в приобретение необходимых знаний и формирование соответствующих умений через продолжительный процесс исследования, построенный вокруг сложных, настоящих вопросов и точно разработанных продуктов и задач [5]. Среди основных критериев проектного обучения ученый выделял: стремление студента к учению; концентрацию на

процессах, ориентированных на студентов; знакомство студентов с основными понятиями дисциплин и тем; ориентированность на вопросы для возможности глубокого исследования; управление студентами их собственными проектами; результаты, связанные с решением проблем и исследованиями студентов; обеспечение обратной связи и т. д. Эти критерии, по мнению автора, составляют основу для стандартной проектной структуры, которая повышает результаты деятельности и ответственность [5].

По словам другого зарубежного исследователя Г. Ригли, обучение на основе проектов предоставляет обучающимся возможность конструировать знания, создавая свои проекты, основанные на их интересах и индивидуальных различиях. Обучающиеся устанавливают связь между новыми и существующими знаниями для создания конечного продукта. Автор утверждает, что проектная работа состоит из следующих этапов: выбор темы, планирование, исследование и создание продукта [6].

Мы согласны с мнением Дж. Томаса, который справедливо считает, что обучение на основе проектов является той моделью, которая организует обучение вокруг проектов. Проекты подразумевают группу сложных задач, которые необходимо выполнить в заданный период для достижения поставленных целей. Они вовлекают обучающихся в разработку и решение проблем, а также в исследовательскую деятельность, предоставляя им возможность работать относительно автономно в течение продолжительного периода времени с завершением реальных продуктов или презентациями [7].

Методология и методы исследования. Исследование проводилось на основе междисциплинарного проекта, связанного с профессионально ориентированным английским языком, позволяющего студентам развивать свои логические операции (анализ, синтез, аргументирование, обобщение,

вывод и т. д.), познавательные навыки, критическое мышление, необходимое для решения профессиональных задач в нестандартной ситуации, чтобы нести ответственность за них. Данный вид обучения также стимулирует инициативу и интегрирует полученные знания по другим дисциплинам. В качестве методов исследования использовались анализ педагогической, социально-психологической, научно-методической и специальной профессиональной литературы по проблеме исследования; метод включенного наблюдения, педагогическое экспериментирование, анализ и обработка экспериментальных данных, анкетирование, моделирование и рефлексия. Данная модель проектного обучения профессионально ориентированному английскому языку с привлечением дисциплин профильных кафедр реализована в рамках экспериментального научного исследования в авиационном вузе по дисциплине «Профессионально ориентированный английский язык». Причиной нашего обращения к проектной деятельности при обучении профессионально ориентированному английскому языку явилось то, что большая часть студентов после школы оказалась плохо мотивирована к изучению английского языка.

Результаты исследования. Мы провели опрос по выявлению интереса к содержательной стороне профессионально ориентированного английского языка со стороны студентов. В результате обработки полученных данных было установлено, что из 95 студентов нашего университета только 35–40 % респондентов заинтересованы учить иностранный язык, у 55 % совершенно нет никакого интереса к изучению английского языка из-за того, что многие обучающиеся пришли в вуз из школы с недостаточной языковой подготовкой, поэтому чувствуют себя на занятиях по английскому языку довольно неуверенно. В этом случае большое значение приобретает формирование способов стимулиро-

вания и мотивации учебной деятельности обучающихся. Среди практических путей и методов формирования положительной устойчивой мотивации к иностранному языку следует упомянуть уважительное отношение преподавателя к студентам, выражающееся в создании благоприятного психологического климата и языковой среды. По словам О. М. Рябцевой, мотивационное действие может оказывать материал, который соответствует практическим интересам и потребностям студентов [8].

Целью статьи является обоснование эффективности участия студентов авиационного вуза в проектной деятельности, которая способствует их мотивированности при обучении профессионально ориентированному английскому языку с практическим психолого-педагогическим сопровождением и с привлечением дисциплин профильных кафедр вуза.

Принимая во внимание данный фактор, мы решили обучать студентов профессионально ориентированному английскому языку на основе междисциплинарного проекта с практическим выходом результата. Перед началом выполнения проекта перед студентами была поставлена задача не только использовать знания по теории и практике английского языка, стилей вербального общения, освоения профессионально ориентированного английского языка, повышения уровня говорения, отработки грамматических навыков, но и применять такие учебные дисциплины профилирующих кафедр, как математика, экономика, безопасность полетов и т. д. При выборе темы проекта студенты решили проявить свою профессиональную компетенцию будущего специалиста по осуществлению безопасной работы авиационной отрасли. Студенты – инженеры Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова, выбрав проект, связанный с расчетом количества топлива для АН-24 турбовинтового пас-

сажирского самолета 3-го класса, предназначенного для линий малой и средней протяженности, выполняющего полет по маршруту Самара – Воронеж, предполагали получить проектный продукт. Самолет оснащен двумя турбовинтовыми двигателями. Самолет вмещает до 4 850 кг топлива, а средний расход составляет 900 кг в час. Протяженность маршрута составляет 810 километров, в качестве запасного аэродрома был выбран Восточный в городе Курск.

Погружаясь в эту тему, студенты активно обсуждали разные ситуации и давали свои предложения по экономичности расчета топлива для данного типа самолета с использованием таких специальных английских слов и выражений, как: *the meteorological situation at the time of departure; data from the flight operation manual of a specific type of aircraft (hourly fuel consumption during take off, during horizontal flight, and etc.)*. Работа над проектом помогла студентам систематизировать и подбирать терминологию на английском языке. В ходе выполнения проекта обучающиеся применяли знания и терминологию из профессионально ориентированного английского языка, математики, экономики, безопасности полетов, производства полетов ВС и других дисциплин.

Мы согласны с Т. И. Закировой, которая утверждает, что результатом проектной деятельности считаются любые продукты, процессы, услуги, стандарты, программное обеспечение, а также компетенции (личностные, информационно-коммуникационные, коммуникативные) [9].

Ниже представлен расчет топлива по данному маршруту на английском языке.

In order to correctly calculate the fuel, it is necessary to know the flight route, the meteorological situation at the time of departure, data from the flight operation manual of a specific type of aircraft (hourly fuel consumption at the time of departure, during horizontal flight, on descend, etc.), the length of the route, the location of the

alternate airfield, flight speed, air temperature, etc. It is also important to perform preliminary calculations: determine the time of climb of a given flight level, the time for horizontal flight and descent, to determine the total time and navigation elements of the flight from the expected wind.

For this work, the Samara-Voronezh route was chosen for AN-24 aircraft. This is a turboprop passenger aircraft of the 3rd class for short and medium-length lines. Equipped with two turboprop engines. The aircraft holds up to 4850 kg of fuel, and the average consumption is 900 kg per hour. The length of the route is 810 kilometers, Vostochny in the city of Kursk has been chosen as an alternate airfield.

Initial data

The total amount of fuel is calculated using the following formula:

$Q = Q1 + Qc + \sum Qh + Qd + Q2 + QAFR + Q3$, where $Q1$ (ground) is the fuel consumption for starting the engines and taxiing to the line up. Qc (climb) – the amount of fuel consumed during the climb to a given flight level. $\sum Qh$ (horizontal flight) – the amount of fuel consumption for horizontal flight sections. Qd (descent) – the cost of descent from the flight level. $Q2$ – the amount of fuel for taxiing to the stand and turning off the engines. $QAFR$ – aviation fuel reserve. $Q3$ – unusable fuel.

The aviation fuel reserve is a fuel reserve in excess of the calculated mass for the flight, in case the aircraft deviates from the flight plan, for example, leaving for the alternate airfield, increasing headwind, aircraft deviation from a given route, etc.

The total amount of fuel is calculated using the following formula:

$Q = Q1 + Qc + \sum Qh + Qd + Q2 + QAFR + Q3$, where $Q1$ (ground) is the fuel consumption for starting the engines and taxiing to the line-up. Qc (climb) – the amount of fuel consumed during the climb to a given flight level. $\sum Qh$ (horizontal flight) – the amount of fuel consumption for horizontal flight sections. Qd (descent) – the cost of descent from the flight level. $Q2$ – the amount of fuel for taxiing to the stand and turning off the engines. $QAFR$ – aviation fuel reserve. $Q3$ – unusable fuel.

The aviation fuel reserve is a fuel reserve in excess of the calculated mass for the flight, in case the aircraft deviates from the flight plan, for example, leaving for an alternate airfield, increasing headwind, aircraft from deviation the given trajectory, etc.

Before performing the flight, the crew must calculate the navigation elements necessary for a safe, economical and accurate flight. The calculation of the navigation elements of the flight includes the calculation of the estimated magnetic course, drift angle, ground speed and flight time. Before departure, the crew receives data of the weather forecast along the route and on the basis of them the crew must perform the calculation according to the following formulas:

Wind angle Preset magnetic track angle;

$Wind\ angle = \delta_m$ – Preset magnetic track angle;

$\delta_m = \delta_n \pm 180^\circ$ – Magnetic deviation;

Drift angle = $(U / V) \times 57,3 \times \sin$ Wind angle;

$W = (V \times \sin$ Heading wind angle) $/(\sin$ wind angle);

$t = (S_i / W) \times 60$.

Change-over point	Terrain height	Safe height	Magnetic track angle	Magnetic course	Drift angle°	True airspeed	Ground speed,	Distance between route points	t, мин.	Wind angle
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
SAMARA		701	239	248	-9	350	370	83	13	-66
NIDOG		1200	239	248	-9	350	370	28	5	-66
				253	-14	446	481	22	2	

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
IDLET	353	1000	237	251	- 14	446	485	56	7	- 64
BALGI		1200	237	251	- 14	446	485	29	4	- 64
PORNA		950	236	250	- 14	446	488	55	7	- 63
KUNIM		950	236	250	- 14	446	488	68	8	- 63
TODLA	309	950	236	250	- 14	446	488	51	6	- 63
GOKTI	227	900	237	251	- 14	446	485	162	20	- 64
TISOR		1100	265	280	- 15	446	427	90	13	- 92
RINGU		1100	264	279	- 15	446	433	32	4	- 89
				272	- 8	450	447	12	2	
VIKLE		1100	264	272	- 8	450	447	35	5	- 89
PETUK		1100	264	272	- 8	450	447	14	2	- 89
PILOK		1000	264	272	- 8	450	447	25	3	- 89
UMSIS		1000	259	267	- 8	450	452	48	6	- 84

This table shows the calculations of the navigation elements of the flight on each of the sections of the route. There are different heights of obstacles (terrain) along the route, the wind has also spatial and temporal variability, it is necessary to maintain a different magnetic course on almost every section, therefore it is necessary to accurately perform the calculation for each of the section.

Let's determine the time of climb, horizontal flight and descent.

Pay your attention to the formulas in the first section. At this point, the calculation of the baric stage of the airfield, the distance and the time of climb was performed.

Calculation of the time for descent with the flight level of 6100 meters.

In the second section, the calculation of the baric stage of the airfield, the distance and the time to descend was performed.

The total distance is 810 kilometers. Subtracting from here the distance to climb and to descent we get $810 - 111 - 134 = 565$ km. If we divide this distance by the cruising speed, we will get the time of horizontal flight. $565/480 \times 60 = 71$ minutes.

The average ground speed on this section is 480 km/h.

Now we need to perform the same calculation for leaving for the alternate airfield.

The alternate aerodrome can be selected in three variants: the alternate aerodrome at take-off, along the route and at the destination. As an option for landing, an airfield can be used where the landing characteristics of the aircraft allow for a safe landing and it should have lighting equipment, communications, meteorological and rescue support, navigation aids, as well as at least one instrument approach scheme.

The distance from Voronezh to Kursk is 188 km. The Operating Manual of the AN-24 aircraft states that at a temperature less than +10 °C and distance of 200 km, the most advantageous flight altitude is 1500-2000 m. On this section of the route, the smallest safe flight level is FL55, therefore, we choose the nearest flight level FL80 = 2450 m.

As you can see, the calculation has been performed using similar formulas.

The distance from Voronezh to Kursk is 191 km. $191 - 35,5 - 44,6 = 110,9$ km is the horizontal flight distance.

The time for horizontal flight is $110,9 / 400 \times 60 = 17$ minutes.

The average ground speed is $W = 400$ km/h on this route.

Fuel calculation

Fuel calculation is performed according to the following formulas. We need to multiply the hourly

fuel consumption by the time, for example, the climb. Then we will get the amount of fuel that is needed to complete this stage of the flight.

1. Calculation of the required amount of fuel for climb:

$$G_c = (Q_c \times t_c) / 60 = (1000 \times 18) / 6 = 300 \text{ kg}$$

2. Calculation of fuel for horizontal flight:

$$G_h = (Q_h \times t_h) / 60 = (800 \times 71) / 60 = 946,6 \text{ kg}$$

3. Calculation of fuel for descent:

$$G_d = (Q_d \times t_d) / 60 = (900 \times 18,26) / 60 = 273,9 \text{ kg}$$

Calculation of aviation fuel reserve:

Now it is necessary to calculate the aviation fuel reserve, which was mentioned about at the beginning.

The amount of fuel to go to the alternate airfield:

a) climb:

$$G_c = (Q_c \times t_c) / 60 = (1000 \times 6) / 60 = 100 \text{ kg}$$

b) horizontal flight:

$$G_h = (Q_h \times t_h) / 60 = (900 \times 17) / 60 = 255 \text{ kg}$$

c) descent:

$$G_d = (Q_d \times t_d) / 60 = (900 \times 6) / 60 = 90 \text{ kg}$$

d) the amount of fuel for 30 minutes of flight over the alternate airfield:

$$G_{30} = Q_{30} \times t_{30} = (900 \times 30) / 60 = 450 \text{ kg}$$

e) Aviation fuel reserve (as you can see, all the components were put together)

$$Q_{AFR} = G_c + G_h + G_d + G_{30} = 100 + 255 + 90 + 450 = 895 \text{ kg}$$

5. The required amount of fuel for the flight:

$$Q = Q_1 + G_c + G_h + G_d + Q_2 + Q_{AFR} + Q_3 = 100 + 300 + 946,6 + 273,9 + 50 + 895 + 60 = 2625,4 \text{ kg}$$

At this point, all the components of the calculations were added, including fuel consumption on the ground, when climb and descent, in horizontal flight, aviation fuel reserve and unusable fuel.

Finally, the required amount of fuel for the Samara-Voronezh flight for the AN-24 aircraft is 2625,4 kilograms.

Here is a simplified calculation of the amount of fuel for the AN-24 civil aircraft. At first glance, it may seem quite complicated, and it is in reality. This is a very important and responsible job that requires high-quality training and professionalism of air navigators.

Данный проект стал привлекательной формой учебной деятельности и позволил студентам сформировать проектные компетенции, т. е. способность применять проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов для решения задач профессионального роста и развития. Обучающиеся приобрели опыт разработки и реализации междисциплинарного проекта на базе профессионально ориентированного английского языка. Они самостоятельно добывали информацию по заданию, решая проблему, развивали навыки критического мышления и языковые коммуникативные способности. Кстати, в новой версии федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) от 26.11.2020 г. системное и критическое мышление стоят в первом ряду среди универсальных компетенций [10].

Тема проекта была выбрана не случайно. Студенты по направлению «Аэронавигация» во время обучения в вузе постоянно выполняют подобные задания профилирующих кафедр по обеспечению безопасности ВС, чтобы в реальных условиях на авиапредприятии они могли бы эффективно осуществлять расчет топлива для воздушных судов, соблюдать правила радиосвязи, уметь анализировать и правильно оценивать метеорологическую обстановку и т. д.

Заключение. Проведенный студентами экономический расчет с применением английского языка на основе проектной деятельности, несомненно, способствовал улучшению навыков профессионально ориентированного английского языка и навыков межличностного общения, позволил студентам приобрести универсальные компетенции для их профессии, а также выработать навыки научного исследования. Подобные расчеты, произведенные авиаспециалистами в других реальных условиях, несомненно, способны обеспечить безопасность полета воздушного судна (ВС),

поскольку количество топлива на борту ВС при выполнении полёта считается крайне важным, т. к. ошибка в этом расчете может оказаться фатальной для всего экипажа и пассажиров. В целом данная проектная деятельность, связанная с междисциплинарным использованием профессионально ориентированного английского языка в авиационном вузе, стала источником расширения профессиональных навыков студентов и доказала свою эффективность и необходимость ее внедрения в учебный процесс вуза.

*Перевод расчета на английском языке

Для того чтобы правильно посчитать топливо, необходимо знать маршрут полета, метеорологическую обстановку на момент вылета, данные из руководства по летной эксплуатации конкретного типа самолета (часовой расход топлива на взлете, во время горизонтального полета, на снижении и т. д.), протяженность маршрута, местоположение запасного аэродрома, скорость полета, температуру воздуха и т. д. Также важно выполнить предварительные расчеты: это определение времени набора заданного эшелона, время на горизонтальный полет и на снижение, определить общее время и навигационные элементы полета по прогнозистическому ветру.

Для данной работы был выбран маршрут Самара–Воронеж и самолет Ан-24 – это турбовинтовой пассажирский самолёт 3-го класса для линий малой и средней протяжённости. Оснащён двумя турбовинтовыми двигателями. Самолет вмещает до 4850 кг топлива, а средний расход составляет 900 кг в час. Протяженность маршрута составляет 810 километров, в качестве запасного аэродрома был выбран Восточ-

ный в городе Курск.

Исходные данные

Общее количество топлива рассчитывается по следующей формуле:

$$Q = Q_1 + Q_{наб} + \sum Q_{гп} + Q_{снж} + Q_2 + Q_{АНЗ} + Q_3,$$

где Q_1 (земли) – расход топлива на запуск двигателей и выруливание на исполнительный старт. $Q_{наб}$ (набор высоты) – количество топлива, расходуемое во время набора заданного эшелона. $\sum Q_{гп}$ (горизонтальный полет) – количество расхода топлива по участкам горизонтального полета. $Q_{снж}$ (снижение) – расход на снижение с эшелона. Q_2 – количество топлива для заруливания на стоянку и выключения двигателей. $Q_{АНЗ}$ – аэронавигационный запас топлива. Q_3 – не вырабатываемый остаток.

Аэронавигационный запас топлива – это резерв топлива сверх расчетной массы на полет, на случай отклонения ВС от плана полета, например, уход на запасной аэродром, усиление встречного ветра, уклонения ВС от заданной траектории и т. д.

Перед выполнением полета экипаж должен рассчитать необходимые для безопасного, экономичного и точного полета навигационные элементы. Расчёт навигационных элементов полёта включает в себя вычисление расчетного магнитного курса следования, угла сноса, путевой скорости и времени полета. Перед вылетом экипаж получает данные о прогнозе погоды на маршруте и на основании их он должен выполнить расчет по следующим формулам:

$$УВ = \delta_n - 3МПУ;$$

$$\delta_n = \delta_m \pm 180^\circ - \Delta M;$$

$$УС = (U / V) \times 57,3 \times \sin УВ;$$

$$W = (V \times \sin КУВ) / (\sin УВ);$$

$$t = (S_i / W) \times 60.$$

ППМ	$H_{пер?}$ М	$H_{без.пр.}$ М	МПУ°	МК°	УС°	$V_{исп?}$ км/ч	W , км/ч	S , км	t , мин.	УВ°
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
SAMARA		701	239	248	-9	350	370	83	13	-66
NIDOG		1200	239	248	-9	350	370	28	5	-66
				253	-14	446	481	22	2	

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
IDLET	353	1000	237	251	- 14	446	485	56	7	- 64
BALGI		1200	237	251	- 14	446	485	29	4	- 64
PORNA		950	236	250	- 14	446	488	55	7	- 63
KUNIM		950	236	250	- 14	446	488	68	8	- 63
TODLA	309	950	236	250	- 14	446	488	51	6	- 63
GOKTI	227	900	237	251	- 14	446	485	162	20	- 64
TISOR		1100	265	280	- 15	446	427	90	13	- 92
RINGU		1100	264	279	- 15	446	433	32	4	- 89
				272	- 8	450	447	12	2	
VIKLE		1100	264	272	- 8	450	447	35	5	- 89
PETUK		1100	264	272	- 8	450	447	14	2	- 89
PILOK		1000	264	272	- 8	450	447	25	3	- 89
UMSIS		1000	259	267	- 8	450	452	48	6	- 84

В данной таблице представлены расчеты навигационных элементов полета на каждом из участков маршрута. По маршруту имеются разные высоты препятствий (рельефа), также ветер обладает пространственной и временной изменчивостью, практически на каждом участке необходимо выдерживать разный магнитный курс, то поэтому необходимо точно выполнить расчет отдельно по каждому из участков.

Определим время набора высоты, горизонтального полета и снижения.

Обратите свое внимание на формулы в первой секции. В данном пункте была вычислена барическая ступень аэродрома, расстояние и время набора высоты.

Расчет времени на снижение с эшелона 6100 метров.

Во второй секции также была рассчитана барическая ступень аэродрома, расстояние и время на снижение.

Общее расстояние составляет 810 километров. Вычитая отсюда расстояние на набор высоты и на снижение получаем $810 - 111 - 134 = 565$ км. Если мы разделим это расстояние на крейсерскую скорость, то получим время горизонтального полета. $565/480 \cdot 60 = 71$ минуту.

Средняя путевая скорость на данном участке составляет 480 км/ч.

Теперь нам необходимо выполнить такой же расчет для ухода на запасной аэродром.

Запасной аэродром может быть выбран в трех вариантах: запасной аэродром при взлете, по маршруту и пункта назначения. В качестве пригодного для посадки может использоваться аэродром, на котором посадочные характеристики ВС позволяют выполнить безопасную посадку и на котором имеются светотехническое оборудование, средства связи, метеорологическое и аварийно-спасательное обеспечение, навигационные средства, а также хотя бы одна схема захода на посадку по приборам.

Расстояние от Воронежа до Курска составляет 188 км. В Руководстве по эксплуатации самолета Ан-24 указано, что при температуре меньше $+10^{\circ}\text{C}$ и расстоянии 200 км наиболее выгодная высота полета составляет 1500–2000 м. На данном участке маршрута наименьший безопасный эшелон FL55, следовательно, выбираем ближайший эшелон полета FL80 = 2450 м.

Как вы можете заметить расчет выполняется по аналогичным формулам.

Расстояние от Воронежа до Курска составляет 191 км. $191 - 35,5 - 44,6 = 110,9$ км – это расстояние горизонтального полета.

Время на горизонтальный полет составит $110,9 / 400 \times 60 = 17$ минут.

Средняя путевая скорость $W = 400$ км/ч на этом маршруте.

Расчет топлива

Расчет топлива выполняется по следующим формулам. Нам необходимо умножить часовой расход топлива на время, например набора высоты. Тогда мы получим количество топлива, которое необходимо на выполнение данного этапа полета.

1. Расчет требуемого количества топлива на набор.

$$G_{\text{наб}} = (Q_{\text{наб}} \times t_{\text{наб}}) / 60 = (1000 \times 18) / 6 = 300 \text{ кг}$$

2. Расчет топлива на горизонтальный полет.

$$G_{\text{ГП}} = (Q_{\text{ГП}} \times t_{\text{ГП}}) / 60 = (800 \times 71) / 60 = 946,6 \text{ кг}$$

3. Расчет топлива на снижение.

$$G_{\text{СНЖ}} = (Q_{\text{СНЖ}} \times t_{\text{СН}}) / 60 = (900 \times 18,26) / 60 = 273,9 \text{ кг}$$

Расчет аэронавигационного запаса топлива

Теперь необходимо рассчитать аэронавигационный запас топлива, про который было упомянуто в начале.

3. Количество топлива для ухода на запасной аэродром:

а) набор высоты:

$$G_{\text{наб}} = (Q_{\text{наб}} \times t_{\text{наб}}) / 60 = (1000 \times 6) / 60 = 100 \text{ кг}$$

б) горизонтальный полет:

$G_{\text{ГП}} = (Q_{\text{ГП}} \times t_{\text{ГП}}) / 60 = (900 \times 17) / 60 = 255 \text{ кг}$
в) снижение:

$$G_{\text{СНЖ}} = (Q_{\text{СНЖ}} \times t_{\text{СН}}) / 60 = (900 \times 6) / 60 = 90 \text{ кг}$$

г) количество топлива на 30 минут полета над запасным аэродромом:

$$G_{30} = Q_{\text{ГП}} \times t_{30} = (900 \times 30) / 60 = 450 \text{ кг}$$

д) аэронавигационный запас (как вы можете видеть я складываю все составные части):

$$G_{\text{АНЗ}} = G_{\text{наб}} + G_{\text{ГП}} + G_{\text{СНЖ}} + G_{30} = 100 + 255 + 90 + 450 = 895 \text{ кг}$$

5. Необходимое количество топлива для полета:

$$G_{\text{общ}} = Q_{31} + G_{\text{наб}} + G_{\text{ГП}} + G_{\text{СНЖ}} + G_{32} + G_{\text{АНЗ}} + G_{\text{но}} = 100 + 300 + 946,6 + 273,9 + 50 + 895 + 60 = 2625,4 \text{ кг}$$

В этом пункте мы также складываем все составляющие расчетов, включая расход топлива на земле, в наборе высоты, на снижении, в горизонтальном полете, аэронавигационный запас и невырабатываемый остаток.

В конечном итоге, требуемое количество топлива для маршрута Самара – Воронеж для самолета Ан-24 составляет 2625,4 кг.

Из этого расчета видно, что для профессионалов расчет топлива является очень важной и ответственной работой, которая требует качественной подготовки специалиста.

Список источников

1. *Beckett G. H.* Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. – Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
2. *Кулпатрик В.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. *Полат Е. С.* Личностно-ориентированные технологии обучения // 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования. – М., 1999.
4. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М., 2005.
5. *Markham T.* Project Based Learning // Teacher Librarian. – 2011. – № 39 (2). – P. 38–42. (In Eng.)
6. *Wrigley H.* Knowledge in action: The promise of project-based learning. Focus on Basics: Connecting Research and Practice, 2(D). – National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy, 1998.
7. *Thomas J. W.* A review of research on project-based learning. – URL: http://www.ri.net/middletown/mef/linksresources/documents/researchreviewPBL_070226.pdf (дата обращения: 12.01.2023).
8. *Рябцева О. М.* Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10. – С. 125–129.
9. *Закирова Т. И.* Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id> (дата обращения: 05.12.2022).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 124 «Об утверждении федерального...» Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 05.12.2022).

References

1. Beckett, G. H., 2006. Project-based second and foreign language education: Past, present, and future. Greenwich, CT: Information Age Publishing (In Eng.)
2. Kilpatrick, V., 1925. Method of projects. The use of target setting in the pedagogical process. Leningrad: Brockhaus-Efron Publ., 43 p. (In Russ.)
3. Polat, E. S., 1999. Personality-oriented learning technologies. 12-year-old school. Problems and prospects for the development of general secondary education. Moscow. (In Russ.)
4. Pakhomova, N. Yu., 2005. Method of educational project in an educational institution. Moscow. (In Russ.)
5. Markham, T., 2011. Project Based Learning. Teacher Librarian, no. 39 (2), pp. 38–42. (In Eng.)
6. Wrigley, H., 1998. Knowledge in action: The promise of project-based learning. Focus on Basics: Connecting Research and Practice, 2(D). National Centre for the Study of Adult Learning and Literacy. (In Eng.)
7. Thomas, J. W., 2000. A review of research on project-based learning. Available at: http://www.ri.net/middletown/mef/linksresources/documents/researchreviewPBL_070226.pdf (accessed 12.01.2023).
8. Ryabtseva, O. M., 2012. Ways to increase motivation in the study of a foreign language. Izvestiya SFedU. Technical science, no. 10, pp. 125–129 (In Russ.)
9. Zakirova, T. I., 2017. Project activity of students as a method of formation of university students' competencies. Modern problems of science and education, no. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id> (In Russ.)
10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 N 124 «On approval of the federal...» Edition with changes N 1456 of 11/26/2020. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440304_B_3_15062021.pdf (accessed 05.12.2022) (In Russ.)

Информация об авторах

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры № 7 «Языковой подготовки», Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова, vpetrishchev2019@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5698-3187>, Санкт-Петербург, Россия

А. В. Сорока, студент 3-го курса, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова, sasha.soroka.0286@gmail.com, Санкт-Петербург, Россия

Н. А. Лебедева, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой № 7 «Языковой подготовки», Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова, lebedevanatali@inbox.ru, Санкт-Петербург, Россия

Information about the authors

Vladimir I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department 7 «Language training», St. Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief marshal of aviation A. A. Novikov; vpetrishchev2019@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5698-3187>, St. Petersburg, Russia

Alexandr V. Soroka, a 3d year student, St. Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief marshal of aviation A. A. Novikov, sasha.soroka.0286@gmail.com, St. Petersburg, Russia

Natalia A. Lebedeva, Cand. Sci. (History), Assist. Prof. of Department 7 «Language training», St. Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief marshal of aviation A. A. Novikov, lebedevanatali@inbox.ru, St. Petersburg, Russia

Вклад авторов

Петрищев В. И. – научное руководство, концепция исследования, развитие методологии, обработка материала, оформление научного текста.

Сорока А. В. – сбор эмпирических данных, обработка и анализ собранного материала, объяснение взаимосвязи между различными компонентами в научном тексте.

Лебедева Н. А. – анализ и интерпретация текстовых данных; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Petrishchev V. I. – scientific management, concept of research, development of methodology, material processing, design of a scientific text.

Soroka A. V. – collection of empirical data, processing and analysis of the collected material, explanation of the relationship between various components in a scientific text.

Lebedeva N. A. – analysis and interpretation of textual data; text revision; final conclusions.

Поступила в редакцию 28.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 28.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья
УДК 378.046
DOI: 10.15293/1813-4718.2301.03

Использование интернет-ресурсов для эффективного обучения студентов публичным выступлениям на занятиях по английскому языку

Ачкасова Наталья Николаевна¹

¹ Финансовый университет при правительстве РФ, Москва, Россия

Аннотация. Актуализируется проблема обучения студентов неязыковых вузов публичным выступлениям на английском языке по разнообразной тематике для профессионального роста и мотивации к изучению иностранного языка.

Цель статьи – представить преимущества и методику работы с использованием видеосюжетов проекта Ted Talks и подобных видео для подготовки к публичным выступлениям и формирования навыков монологической речи в частности.

Методология. В ходе исследования использовались такие методы, как анализ отечественной и зарубежной литературы, метод интервью, дискуссии для обратной связи после студенческих выступлений, обобщение педагогического опыта.

Результаты. Проанализировав литературу по теме исследования, а также опыт работы и подготовки студентов к мини-монологам и публичным выступлениям с помощью просмотра видеосюжетов в стиле Ted Talks и других выступлений спикеров, можно констатировать, что работа с подобными интернет-ресурсами важна студентам для создания мотивации к изучению иностранного языка, расширению кругозора и тренировки публичных выступлений, которые сегодня имеют важнейшее значение и для бизнеса, и для образования. Обозначены методические и психологические преимущества использования видеосюжетов на занятиях по английскому языку со студентами неязыкового вуза. Представлена методология работы в аудитории и в рамках самостоятельной тренировки студентов дома, показана роль индивидуальной работы, работы в группах и консультаций с преподавателем.

По результатам исследования выделены приоритеты, которые определяются нами как ключевые для использования в подготовке к публичным выступлениям.

Ключевые слова: публичные выступления; видеосюжеты; монологическая речь; интернет-ресурсы; мотивация

Для цитирования: Ачкасова Н. Н. Использование интернет-ресурсов для эффективного обучения студентов публичным выступлениям на занятиях по английскому языку // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.03>

Scientific article

Using the Internet-resources for the Effective Teaching of Students in Public Speaking in English Classes

Natalia N. Achkasova¹

¹ Financial University under the government of Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The problem of teaching students of non-linguistic universities to speak publicly in English on a variety of topics for professional growth and motivation to learn a foreign language is being updated.

The purpose of the article is to present the benefits and methods of working with the use of videos of the Ted Talks project to prepare for public speaking and the formation of monologue speech skills in particular.

Methodology. The study used such methods as the analysis of domestic and foreign literature, the interview method, discussions for feedback after student performances, generalization of pedagogical experience.

Results. After analyzing the literature on the research topic, as well as the experience of working and preparing students for mini monologues and public speaking by watching video stories in the style of Ted Talks and other speeches of speakers, we can state that working with such Internet resources is important for students to create motivation for learning a foreign language, broadening one's horizons and training in public speaking, which today are of paramount importance for business, education and society. The methodological and psychological advantages of using videos in English classes with students of a non-linguistic university are indicated. The methodology of work in the classroom and within the framework of independent training of students at home is presented, the role of individual work, work in groups and consultations with the teacher is shown.

Based on the results of the study, priorities have been identified that we define as key for use in preparing for public speaking.

Keywords: public speaking; videos; monologue speech; Internet resources; motivation

For citation: Achkasova, N. N., 2023. Using the Internet-resources for the Effective Teaching of Students in Public Speaking in English Classes. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.03>

Введение. Постановка проблемы. Мир сегодня очень быстро меняется и обновляется под воздействием современных технологий. В свое время технологии являются результатом творчества людей самых разнообразных профессий. Эти стремительные изменения охватывают все области жизни. Благодаря эволюционным преобразованиям образовательное пространство в мире и в нашей стране трансформируется, как и контекст преподавания английского языка в целом. Наши студенты, личности эпохи Интернет, также заслуживают с нашей стороны поисков эффективных инструментов влияния на их мотивацию. Однозначно, преподаватели заинтересованы в обучении не людей, освоивших некую сумму знаний, а самодостаточных, интересующихся профессионалов, легко ориентирующихся в «современном контексте» академической и профессиональной среды.

Преподавание английского языка ни в коем случае не должно сводиться к натаскиванию студентов к успешному написанию контрольных или устному ответу.

Несомненно, современный преподаватель английского языка должен прекрасно

разбираться в методике преподавания иностранного языка и понимать потребности деловых людей и профессионалов тех профессий, которые приобретают его студенты.

Внимательный подход к каждому студенту и учет интеллектуальных и творческих способностей при интересном отборе учебных материалов создают залог успеха.

На занятиях большинство студентов отмечают, что их желание говорить на английском языке является доминирующей мотивацией.

Однако важно, чтобы овладение навыками говорения шло в качестве средства реализации их профессионально-деятельностных потребностей. Современный специалист должен уметь общаться с носителями языка, обладать навыками убеждения в своей точке зрения, свободно ориентироваться в материале, налаживать контакт с аудиторией, уметь выступать публично.

Словари определяют публичное выступление как выступление оратора (в основном монолог) непосредственно перед присутствующими. Толковый словарь Ушакова объясняет публичное выступле-

ние как «публичную лекцию, публичный доклад» [1]. «Публичные выступления, также называемые ораторским искусством или речью, традиционно означают выступление лицом к лицу перед живой аудиторией. Сегодня это включает в себя любую форму выступления (формально и неформально) перед аудиторией, в том числе заранее написанную речь, произносимую на большом расстоянии с помощью технологий» [2]. Публичные выступления сегодня имеют важное значение и в образовании, и в бизнесе, и в общественной жизни. Во всех сферах жизни и разных профессиях важно уметь доносить свои сообщения и соображения, для этого нужно уметь говорить. Публичное выступление, по сути, это презентация, которая представляется живой перед аудиторией. Слова, сказанные опытным оратором, могут информировать, мотивировать, убеждать, просвещать или просто развлекать, но они всегда имеют мощную силу. Сегодняшние студенты и преподаватели, понимая важность публичных выступлений, стараются освоить необходимые умения и навыки как на родном, так и на иностранных языках. Согласимся с Е. Л. Заниной: «в современном мире растет понимание того, что успешное профессиональное и научное общение на иностранном языке, в первую очередь на английском языке как на языке международного общения, предполагает умение не только понимать научную и специальную литературу в оригинале, но и грамотно обобщать и излагать на английском языке свои идеи, гипотезы, результаты исследований, проводить научную или профессиональную дискуссию и т. п., будь то в рамках научных или практических конференций, симпозиумов, или в виде свободной дискуссии при частной встрече» [3, с. 100].

Необходимость обучению публичным выступлениям справедливо отмечает Л. А. Халилова: «Culture of Public Speaking is an academic unit of aim of which is to teach our students the law and order of rhetoric, to

give some general rules and regulations and principles of public speech, as well as to demonstrate the technicalities and speech devices employed not only in order to produce a vivid impressive speech, but also to make the ideas of orators clear to listeners» (Культура публичного выступления – это учебный блок, целью которого является научить наших студентов закону и порядку риторики, дать некоторые общие правила и положения и принципы публичного выступления, а также продемонстрировать технические приемы и речевые приемы, используемые не только для того, чтобы произвести яркую впечатляющую речь, но и сделать мысли ораторов понятными слушателям.) [4; 34]. Задача преподавателя иностранного языка – правильно создать методологию работы, которая будет способствовать эффективному обучению говорению перед аудиторией, то есть выступлению публично. Бесспорно, ораторство – это навык и ему надо учиться.

Цель статьи заключается в представлении методологии работы с использованием видеосюжетов проекта Ted Talks для подготовки к публичным выступлениям и формирования навыков монологической речи в частности.

Вопрос обучения как монологической речи, так и публичным выступлениям на иностранном языке изучается методистами, лингвистами и преподавателями-практиками не один год (И. С. Зимняя, Е. И. Пассов, Ю. Ю. Кузменкова, И. А. Халилова, Е. И. Занина, М. К. Колкова, М. В. Мякишева, L. Spenser и др.). Важное место занимают работы по использованию видеосюжетов для формирования необходимых умений и навыков (Н. Н. Ачкасова, Н. В. Бесшапошникова, С. А. Валетко, Г. Г. Жогина, Е. Н. Соловова, Е. Сунцова, С. Hart, K. Richardson и др.). Систематизируя материалы по важности улучшения навыков публичных выступлений на родном и иностранном языке, можно говорить о преимуществах публичных выступлений,

которые однозначно повышают качество образования студента, а именно:

- улучшают исследовательские навыки;
- совершенствуют грамотную самопрезентацию;
- формируют умение непрерывно говорить на одну тематику;
- помогают грамотно формулировать мысли;
- формируют харизму;
- формируют умение убеждать слушателя, способность выступать в защиту важных ценностей;
- повышают уверенность в себе.

Однако пока рано говорить о том, что преподавание умений и навыков монологической речи с целью тренировки публичных выступлений прочно вошло в практические занятия студенческих аудиторий. Поэтому считаем актуальным представить методы и приемы, способствующие формированию умений и навыков публичных выступлений с помощью видеоматериалов.

Методология и методы исследования. Доступ к мультимедийным ресурсам сети Интернет на самом деле решил проблему нехватки качественных современных аутентичных материалов, которые позволяют проводить продуктивные и достойные занятия, учитывающие актуальные тренды развития языка, культурные, профессиональные явления и жизненную тематику. Используя видеоматериалы сайта BBC со студентами неязыкового вуза, Н. В. Бесшапочникова отмечает, что «использование видеозаписей дает существенные преимущества. Во-первых, для обучения иностранному языку делового общения необходимо использовать аутентичные материалы – на данном сайте авторами текстов и дикторами являются носители языка из разных стран, скорость речи и акцент варьируются. Это позволяет студентам научиться понимать речь в любом темпе со всеми возможными фонетическими изменениями» [5, с. 106]. Разрабатывая курс для студентов неязыковых

специальностей с использованием видео, Т. А. Дунаевская пишет, что «основной целью курса было с помощью видео расширить словарный запас, развить языковые коммуникативные навыки и повысить мотивацию студентов к изучению языка» [6, с. 38]. Видео- и аудиосюжеты погружают студентов в языковую среду, дают возможность более эффективно формировать навыки аудирования, способность слышать и понимать иностранную речь. По мнению С. А. Валетко, применение видео на постоянной основе на занятиях важно, так как «видеоматериалы не только представляют живую речь носителей языка, но и погружают их в ситуацию, в которой студенты знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями разных стран» [7, с. 1].

Бесспорно, использование видеосюжетов имеет много преимуществ:

- видеосюжет – это источник лингвистической, культурной, экономической, политической или другого рода информации, т. е. несет в себе образовательную, воспитательную и развивающую ценность;
- видеоматериалы – источник иностранной речи в разных коммуникативных ситуациях, где отражаются жизненные ситуации общения носителей языка, содержащие характерные речевые высказывания;
- видеосюжет имеет сильное эмоциональное воздействие, формирует личностное отношение к увиденному, способствует личностному потенциалу студента, ведущему к профессиональному и творческому успеху;
- видеоматериалы доставляют на занятие широкий деловой и личностный контекст, расширяют кругозор, дают стимул обновленному взгляду на мир за пределами его академической и личностной среды.

Видеосюжеты программ Ted talks представляются привлекательными для преподавателей в силу следующих особенностей:

- в ресурсе Ted talks – обширная коллекция актуальных, разных по тематике, про-

должительности и сложности видеолекций (бизнес-сюжеты, политика, экология, образование, будущее; есть просто выступления, где спикеры делятся своим жизненным опытом, молодежные выступления);

– выступления сопровождаются презентацией, видеорядом или красивыми слайдами;

– выступления сопровождаются субтитрами, которые могут помочь при сложностях с пониманием или на определенном этапе обучения;

– отзывы о Ted Talks чаще положительные: изучающие английский язык и просто слушающие считают видеосюжеты очень полезными и мотивирующими, с их помощью находят решения насущных вопросов, постигают межкультурные реалии, идентифицируют себя с теми, кто похож на них;

– просмотр видеосюжетов стимулирует публичные выступления, вдохновляет говорить, создавая интересный контент и презентацию;

– видеосюжеты Ted Talks представляют собой уже публичное выступление, которое служит образцом для построения подобных выступлений.

Для работы с видеосюжетами мы выделяем четыре основных этапа.

1. Просмотр и смысловой анализ материала.

Преподаватель фокусирует внимание студента на понимании основного содержания, по ходу просмотра рекомендуется выполнить микрореферирование, то есть записать смысловые выражения, или составить план, или использовать любую другую любимую стратегию для фиксации содержания.

2. Обсуждение основного понимания, выделение тематической лексики, фразеологии, средств выразительности, грамматики.

На данном этапе преподаватель может уделить внимание формированию или закреплению навыков монологической речи.

Следует помнить характеристики моно-

логической речи:

- непрерывность,
- последовательность, логичность речи,
- относительная смысловая законченность,
- коммуникативная направленность высказывания,
- синтаксическая усложненность, отсутствие эллипсов.

Поэтому с более слабыми группами обучение монологу или высказыванию по теме начинается с двух-трех предложений. Рекомендуются зрительные опоры в виде фраз, слов на доске. Сильные студенты, используя свои опоры, сделанные при микрореферировании, дают более развернутый ответ.

На данном этапе хорошо работает пересказ своими словами с помощью заметок, сделанных во время просмотра.

Здесь же хорошо зарекомендовала себя парная и групповая работа. В целях активизации мыслительной и речевой деятельности студенты сначала излагают материал друг другу, а затем выступление одного-двух студентов с пересказом и собственным мнением активизирует аудиторию, добавляет понимание материала.

3. Самостоятельная работа с видеосюжетом дома.

Самостоятельная работа является мощной составляющей процесса обучения. Согласимся с Е. Н. Солововой, «ключевым в данном случае выступают: эффективность учения и планирование собственной деятельности, интеграция знания, рефлексия и самооценивание» [8, с. 124]. Также И. С. Зимняя подчеркивает, что самостоятельная работа «означает выполнение целого ряда действий – осознание цели своей деятельности, выбор предмета, принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А. Н. Леонтьева), подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм занятости, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые

другие действия» [9, с. 93].

На данном этапе необходима работа с лексикой, прослушивание с субтитрами до полного понимания.

Также рекомендуется прочитать транскрипт звукозаписи, проработать формы трудных слов, грамматические конструкции, выделить новые слова. Предусматривается подготовка выступления по схожей теме, выражение своего мнения, проблемных вопросов, обзор близкой темы.

«Вовлечение студентов в самостоятельную и автономную работу дома приобщает их к миру учебной культуры, когда они учатся самостоятельно организовывать свой учебный процесс, выбирая оптимальные для себя стратегии» [10, с. 5].

Для самостоятельной работы над аудио- или видеосюжетом дома студентам предлагается:

- 1) прослушивание сюжета необходимое количество раз;
- 2) прослушивание и записывание ключевых слов и фраз;
- 3) прослушивание сюжета с текстом (если имеется);
- 4) прослушивание сюжета и составление плана;
- 5) прослушивание и составление плана пересказа;
- 6) прослушивание и составление комментария к сюжету;
- 7) прослушивание и переключение на другие виды речевой деятельности (чтения, письма, говорения по теме).

Рекомендуется либо подготовка данного выступления для публичного выступления, либо подготовка своего выступления по теме, близкой к данной, с помощью репетиций.

4. Выступление в аудитории перед одноклассниками (с презентацией или без нее).

Любой учащийся, который тренируется говорить перед аудиторией, может научиться говорить лучше, чем сейчас. То есть студент может отработать навык публичного выступления только выступая.

Аудиторные 5–10-минутные выступления помогают:

- 1) преодолеть страх публичного выступления;
- 2) улучшить свою речь на иностранном языке;
- 3) научиться устанавливать контакт с аудиторией;
- 4) стать увереннее.

Такой подход с использованием канала Ted Talks помогает разнообразить занятие, актуализирует на занятиях профессиональную и личностную злободневную тематику, способствует развитию навыков публичных выступлений, навыков беглой монологической речи, расширяет социальную, деловую и образовательную среду студентов и преподавателя [11].

Результаты исследования, обсуждения. В течение года видеосюжеты программ Ted Talks и подобные использовались со студентами финансового факультета 1-го курса. Особенности данной работы можно отметить с методической и психологической точек зрения.

Методические особенности:

1. Видеосюжет значительно усиливает коммуникативный компонент, погружает в ситуацию.
2. Увеличивается арсенал средств подачи материала, знакомство с фонетическими и интонационными особенностями, языком жестов, мимики, поведения.
3. Повышаются возможности речевой, межкультурной коммуникации.
4. Расширяют кругозор учащихся.
5. Повышается эффективность учебного процесса в силу индивидуализации.
6. Возможность реализации разнообразных методов и форм работы: например, проектная работа, дискуссия, полемика, интервью.

Психологические особенности:

1. Развивается личность, свободно ориентирующаяся в потоке информации на иностранном языке [12].
2. Несут значительный мотивационный

потенциал.

3. Создают эмоциональный комфорт и стимулируют интерес.

4. Вырабатываются особые качества личности: аналитичность, критичность, восприимчивость к новому.

5. Стимулируется познавательная деятельность, происходит диалог культур.

К несомненным достоинствам подготовки к публичным выступлениям с помощью просмотра видеосюжетов можно отнести:

1. Создание реальной языковой среды.

2. Усиление мотивации для высказываний и формирования потребности в высказывании. Выступление других спикеров мотивирует на собственные выступления.

3. Язык выступает средством, а не целью при выборе видеосюжета, заинтересовавшего студентов и преподавателя.

4. Развитие умения работать с информацией.

5. Развитие творческих и исследовательских интересов, снятие стереотипов и установок к трудностям публичных выступлений.

6. Повышение значимости дисциплины «иностранный язык» у студентов.

Заключение. Подводя итоги, выделим основные моменты с использованием видеосюжетов Ted Talks на занятиях по английскому языку на 1-м курсе студентов финансового факультета:

1. В течение года отбирались для занятий видеосюжеты лекций разной продолжительностью на разные темы из мира экономики, бизнеса, политики, искусства, хобби, что способствовало желанию понимать и практиковать публичные выступления, готовить на занятия в аудитории актуальные кейсы, захватывающие темы, мотивирующие студентов.

2. Представляющие собой по форме выступления видеосюжеты являются образцом для подражания и составления своих выступлений.

3. Видеосюжеты помогают практиковать восприятие английской речи людей разных национальностей на разные профессиональные темы, что способствует формированию межкультурной и деловой компетенции.

Студентам нравятся творческие задания, предполагающие подготовку с использованием Интернета в целом и видеосюжетов в частности, собственных выступлений на темы их профессиональных и личных интересов. Бесспорно, такая работа с видеосюжетами позволяет через осмысление выступлений других экспертов и подготовку своего личного выступления формировать умение постигать суть изучаемого предмета, обрабатывать, анализировать и обобщать современную информацию на английском языке.

Список источников

1. Толковый словарь Ушакова онлайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://ushakovdictionary.ru> (дата обращения: 05.01.2023).

2. Википедия. Свободная Энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ораторское_искусство (дата обращения: 05.01.2023).

3. Занина Е. Д. Особенности научной презентации // Key skills and knowledge students need to participate successfully in the 21st century society: материалы межвузовской научно-практической

конференции. – М.: Издательство Академии бюджета и казначейства, 2009. – С. 100–111.

4. Халилова Л. А. Language and style: teaching the Art of Speaking and Presenting // Key skill and knowledge students need to participate successfully in the 21st century society: материалы межвузовской научно-практической конференции. – М.: Академии бюджета и казначейства, 2009. – С. 33–45.

5. Бесиапочникова Н. В. Методология использования видеоматериалов в обучении английскому языку делового общения // Об-

разование в 21 веке: проблемы и перспективы: сборник статей X Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2015. – 148 с.

6. Дунаевская Т. А. Использование видеосюжетов в преподавании иностранного (английского) языка студентам неязыковых специальностей // Актуальные проблемы современного языкового образования в вузе: вопросы теории и методики обучения: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. – Коломна: Академия бюджета и казначейства 2021. – С. 198–200.

7. Валетко С. А. Использование видео на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]: Открытый урок 1 сентября от 4.03.2005. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/214052> (дата обра-

щения: 05.01.2023).

8. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. – М.: Глосса, 2004. – 335 с.

9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

10. Ачкасова Н. Н. Использование видеоматериалов для интенсификации процесса обучения студентов иностранному профессиональному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 2. – С. 44–53.

11. Richards Jack, Rodgers Theodore. Approaches and Methods in Language teaching. – Cambridge: CUP, 2003. – 270 p.

12. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. – Longman: London and New York, 1991. – 296 p.

References

1. Ushakov's explanatory dictionary online [online]. Available at: <https://ushakovdictionary.ru> (accessed: 05.01.2023) (In Russ.)

2. Wikipedia. Free Encyclopedia [online]. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Oratory_art (accessed: 01.05.2023) (In Russ.)

3. Zanina, E. D., 2009. Features of scientific presentation. Key skills and knowledge students need to participate successfully in the 21st century society: materials of the interuniversity scientific and practical conference. Moscow: publishing house of the Academy of Budget and Treasury, pp. 100–111. (In Russ.)

4. Khalilova, L. A., 2009. "Language and style: teaching the Art of Speaking and Presenting". Key skill and knowledge students need to participate successfully in the 21st century society: materials of the interuniversity scientific and practical conference. Moscow: Publishing House of the Academy of Budget and Treasury, pp. 33–45. (In Russ.)

5. Beshapochnikova, N. V., 2015. Methodology for the use of video materials in teaching English for business communication. Education in the 21st century: problems and prospects: collection of articles of the X International Scientific and Practical Conference. Penza: Privolzhsky House of Knowledge Publ., 148 p. (In Russ.)

6. Dunaevskaya, T. A., 2021. The use of vide-

os in teaching a foreign (English) language to students of non-linguistic specialties. Actual problems of modern language education at the university: issues of theory and teaching methods. Collection of articles of the VIII International Scientific and Practical Conference. Kolomna, pp. 198–200. (In Russ.)

7. Valetko, S. A., 2005. Using video in a foreign language lesson [online]: Open lesson on September 1 from 03.04. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/214052> (accessed 05.01.2023) (In Russ.)

8. Solovova, E. N., 2004. Methodical training and retraining of a foreign language teacher. Moscow: Glossa Publ., 335 p. (In Russ.)

9. Zimnyaya, I. A., 1989. Psychology of teaching a non-native language. Moscow: Russian language Publ., 219 p. (In Russ.)

10. Achkasova, N. N., 2022. The use of video materials to intensify the process of teaching students a foreign professional language. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 44–53. (In Russ.)

11. Richards, Jack, Rodgers, Theodore, 2003. Approaches and Methods in Language teaching. Cambridge: CUP, 270 p. (In Eng.)

12. Harmer, Jeremy, 1991. The Practice of English Language Teaching. Longman: London and New York, 296 p. (In Eng.)

Информация об авторе

Н. Н. Ачкасова, доцент департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, NNAchkasova@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6242-6398>, Москва, Россия

Information about the author

Natalia N. Achkasova, Associate Professor, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of RF, NNAchkasova@fa.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6242-6398>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 28.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 28.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья
УДК 37.013
DOI: 10.15293/1813-4718.2301.04

Подростковый шоплифтинг: опыт социально-педагогического исследования

Мосина Оксана Анатольевна¹, Матайс Мария Игоревна¹

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

Аннотация. Шоплифтинг является одной из разновидностей девиантного поведения – воровства. Распространение данного вида девиантного поведения становится стихийным и плохо контролируемым, что требует отдельного внимания со стороны практиков, разрабатывающих программы превентивных мероприятий.

Целью статьи является выявление социальных и индивидуально личностных императивов вовлечения подростков в шоплифтинг.

Методы исследования: для определения теоретических выводов использованы методы анализа и синтеза, позволяющие установить социально обусловленные факторы риска вовлечения подростка в шоплифтинг. В эмпирической части применялись методы коротких вопросов – ответов; экспертного опроса, метод одноразового массового опроса для подростков, а также диагностика склонности к отклоняющемуся поведению.

Методологическая база представлена актуальными психолого-педагогическими концепциями, отражающими сущность девиантного поведения подростков и факторов его развития.

Заключение построено на результатах теоретического исследования, которыми можно считать установление социально обусловленных факторов риска, способствующих вовлечению подростков в магазинные кражи. А также на результатах исследования эмпирического, в ходе которого были выявлены характерные индивидуально-личностные признаки подростка, определяющие его вовлечение в шоплифтинг. Компиляция полученных результатов позволила выявить динамику вовлечения подростков в магазинные кражи, что, в свою очередь, позволит специалисту, работающему в сфере девиантного поведения несовершеннолетних, определиться с содержанием превентивной социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: девиантное поведение; шоплифтинг; шоплифтер; факторы риска; индивидуально-личностные признаки подростка

Для цитирования: Мосина О. А., Матайс М. И. Подростковый шоплифтинг: опыт социально-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.04>

Scientific article

Teenage Shoplifting: the Experience of Socio-Pedagogical Research

Oksana A. Mosina¹, Maria I. Matays¹

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. Shoplifting is one of the varieties of deviant behavior – theft. The spread of this type of deviant behavior becomes spontaneous and poorly controlled, which requires special attention from practitioners who develop programs of preventive measures.

The purpose of the article is to identify social and individual personal imperatives for involving teenagers in shoplifting.

Research methods: to determine the theoretical conclusions, methods of analysis and synthesis were used, which make it possible to establish socially determined risk factors for involving a teenager in shoplifting. In the empirical part, the methods of short questions and answers were used; expert survey, a one-time mass survey method for adolescents, as well as diagnosing a tendency to deviant behavior.

The methodological base is represented by relevant psychological and pedagogical concepts that reflect the essence of deviant behavior of adolescents and the factors of its development.

The conclusion is based on the results of a theoretical study, which can be considered the establishment of socially determined risk factors that contribute to the involvement of adolescents in shoplifting. And also on the results of an empirical study, during which the characteristic individual-personal characteristics of a teenager were identified, which determine his involvement in shoplifting. The compilation of the obtained results made it possible to identify the dynamics of teenagers' involvement in shoplifting, which, in turn, will allow a specialist working in the field of deviant behavior of minors to determine the content of preventive social and pedagogical activities.

Keywords: deviant behavior; shoplifting; shoplifter; risk factors; individual personality traits of a teenager

For citation: Mosina, O. A., Matays, M. I., 2023. Teenage shoplifting: the experience of socio-pedagogical research. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.04>

Введение. Постановка проблемы. Процессы глобализации во многом определили условия общественного развития современной России. В унисон с европейским обществом потребления среди отечественной молодежи все больше распространяется потребительский образ жизни, что не может не вызывать опасений. Сформировавшееся у молодого поколения стремление к потреблению, обладанию новыми вещами инициирует развитие различных форм девиантного поведения, в том числе такой формы как шоплифтинг, который в основном проявляется как магазинные кражи – бесконфликтное (тайное) хищение товаров с объектов розничной торговли. Начиная с середины 2000-х гг. агентство «Global Retail Theft Barometer» [1] публикует данные по убыткам, которые наносят шоплифтеры торговле отдельных стран. Так, на протяжении последних пяти лет список лидеров уверенно возглавляет Мексика. Убытки, которые понесли продавцы в 2020 г., составили 1,72 % от общей выручки всех ритейлеров. В России продавцы потеряли за 2020 г. 1,21 % выручки или

шесть миллиардов семнадцать миллионов долларов. За 2021 г. ущерб розничной торговли вырос на 18 % [2]. Наибольший ущерб несут магазины Москвы, Санкт-Петербурга, Краснодара и Екатеринбурга (порядка 55 % от всех российских магазинных краж). Средняя стоимость одной кражи составляет почти восемьдесят долларов.

По данным некоммерческого партнерства г. Екатеринбурга «Союз руководителей служб безопасности Урала» шоплифтеры организуются в социальных сетях в группы, которые распространяют схемы выноса товара из торговых центров, способы обхода систем безопасности и принимают заказы на вынос товара из торговых точек.

На современном этапе большинство площадок, организованных лидерами шоплифтинга в социальных сетях, закрыты. Однако новые организуются достаточно быстро, но их отслеживают и также оперативно закрывают. При этом лидеры движения шоплифтеров весьма креативны, они находят новые пути и открывают площадки на альтернативных платформах. Также исследователи указывают на то, что консуль-

тации с опытными шоплифтерами доступны на Youtube, как, впрочем, и в резервной группе, и группе – аналог КУПНЛИ.

Также в сети существует продажа видеороликов по шоплифтингу, и, судя по всему, этот бизнес процветает. Есть и бесплатные видеоролики «Забыл оплатить», «Как улучшить жизнь и ничего за это не платить», где автор, рассказывая о способах безопасного похищения товаров в магазинах, осуждает воровство, но в то же время делает попытку дать явлению шоплифтинга идеологическое объяснение: «Сумма украденного товара уже заложена в его стоимость магазином» [3].

Конечно, статистику магазинных краж, в том числе совершенных подростками, собрать довольно проблематично. До вызова полиции дело доходит редко. Подростки либо сами оплачивают украденный товар, либо охрана вызывает родителей и те платят штраф и вносят оплату за украденное. Однако ряд российских исследователей уже бьют тревогу и говорят о том, что шоплифтинг, преподносимый как философия Робин Гуда (М. О. Казанцева, Н. А. Кора, А. В. Ракачева и др.), быстро распространяется среди молодежи [4; 5; 6].

Актуальность рассматриваемой проблемы подтверждается авторскими данными. Опрос в виде коротких вопросов – ответов, проведенный в 2020–2021 гг. в школах г. Краснодара, показал, что из 320 опрошенных «хотя бы» конфетку воровали в магазинах 316 человек, что составило 98,75 % от общего количества участников исследования.

Таким образом, проведенное экспресс-исследование наглядно подтвердило наличие обозначенной в работе проблемы склонности подростков к мелкому воровству в магазинах торговых сетей. Судя по количеству подростков, вовлеченных в данную деятельность, рассчитывать на естественный спад движения шоплифтеров не приходится. Следовательно, описываемый феномен нуждается в научном обоснова-

нии: определении факторов риска развития данной девиации среди подростков, выявлении индивидуальных особенностей подростков, способствующих их вовлечению в магазинные кражи и др., что, в дальнейшем, позволит вывести социально-педагогическую деятельность, направленную на профилактику шоплифтинга из дрейфа по неопределенной траектории на академический уровень.

Анализ научной литературы демонстрирует недостаточное исследование заявленной проблемы. Так, некоторые данные мы нашли в социально-философском дискурсе Н. А. Кора, М. О. Казанцева, В. М. Целуйко [4; 6; 7] и др., в сфере права и безопасности: С. В. Корчагина, А. Л. Лебедь, С. Р. Царегородцева [8; 9] и др. Тем не менее исследований психолого-педагогической направленности по этой проблеме нами не обнаружено.

В связи с этим констатируется противоречие: между существующим в обществе запросом на препятствие распространению шоплифтинга среди подростков и отсутствием понимания причин, влияющих на развитие данного вида девиантного поведения, находящегося на периферии педагогического знания.

Цель: теоретически и эмпирически обосновать социальные и индивидуально личностные императивы вовлечения подростков в шоплифтинг.

Обзор научной литературы по проблеме. Специфика форм и видов девиантного поведения у подростков достаточно подробно рассматриваются в работах Я. И. Гилинского, G. N. Fisher [10; 11] и др., которые указывают на то, что «девиантность определяется нормативной системой отдельно взятого социума, поэтому следует учитывать особенности культурных установок общества, которому принадлежит индивид» [10].

«Как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющие-

ся в несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации и уклонении от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением» определяет девиантное поведение человека В. Д. Менделевич [12].

В унисон В. Д. Менделевичу ученый Е. В. Змановская подчеркивает, что девиантное поведение – это нарушение наиболее важных для данного общества в данное время социальных норм. При этом автор отмечает, что наличие у подростка социальной инициативы как механизма побуждения к деятельности может стимулировать развитие асоциальных действий [13]. Многие в данном контексте, утверждает автор, будет зависеть от «владеющего примера», стремления подражать поведению референтной группы.

Специфику отклоняющегося поведения в подростковом возрасте рассматривает Е. Б. Усова, отмечая, что противоправные действия подростков более осознанные, чем в младшем школьном возрасте [14], что способствует увеличению масштабов краж и совершенствованию способов их осуществления.

Исследователи феномена отмечают, что шоплифтеров можно разделить на две группы (М. О. Казанцева, Н. А. Кора, М. Е. Литвак и др.): любители-опportunисты (она самая многочисленная) и kleptomаны (люди, имеющие патологическую страсть, зависимость).

При этом в работах нет определения социально-психологических причин, влияющих на то, что человек становится шоплифтером, но есть ссылка на то, что это может быть представитель любого социального слоя, материальной обеспеченности, с социальными и психологическими проблемами и отклонениями, равно как и без них. Мотивы действий шоплифтеров имеют широкий спектр от необходимости и острой нужды до развлечения и получения острых ощущений и впечатлений.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составили следующие подходы: системный, отражающий всеобщую связь и взаимообусловленность объектов, явлений и процессов социальной реальности (Б. П. Ананьев, В. И. Загвязинский, В. М. Мясищев, С. Л. Рубинштейн и др.) и личностно-ориентированный, направленный на признание уникальности отдельной (Егорова Ю. Н., Бондаревская Е. В., Якиманская И. С. и др.). Особое внимание обращено на работы в области теории личности (Леонтьев А. Н., Левин К., Олпорт Г., Рубинштейн С. Л., Юнг К. Г. и др.) и на положения о предупреждении детской аморальности (Н. Е. Ведерникова, Д. М. Гришин, И. С. Марьенко и др.).

Теоретическая часть исследования построена на методах анализа и синтеза, позволяющих определить взаимосвязи между изучаемым феноменом шоплифтинга и социальной средой развития подростков. Для реализации эмпирической части исследования авторы применили следующие методы: метод коротких вопросов – ответов; метод экспертного опроса в виде интервью для педагогов; метод экспертного интервью для сотрудников супермаркетов, метод одноразового массового опроса для подростков по заранее разработанной анкете; диагностика склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орла (СОП).

Экспериментальной базой исследования явились образовательные организации г. Краснодара. Кроме того, на этапе пилотного исследования были опрошены сотрудники торговой сети «Магнит» и «Пятерочка».

Результаты исследования, обсуждение. Совокупность изученных результатов ряда авторских исследований позволяет утвердительно говорить о том, что философия шоплифтеров достаточно проста и известна на протяжении многих столетий: «грабь награбленное». Причины роста движения шоплифтеров ученые видят в том, что под-

ростковый возраст является референтным для вовлечения в противоправные действия. Данное обстоятельство обуславливается в том числе образом жизни подростков, сопровождаемым определенными факторами риска:

- особенностями подросткового возраста, характеризующимися угасанием авторитета взрослых и укреплением авторитета сверстников, при этом основным для подростка становится стремление принадлежать к группе сверстников;

- стремлением к объединению в неформальные группы, что объясняется неопределенностью социального положения подростков, их пограничным состоянием: с одной стороны, период детства окончен и появляется стремление к самостоятельности, но с другой стороны, подросток еще не имеет полной свободы воли и остается зависимым от родителей;

- спецификой одобряемого поведения в подростковых группах, в которых приняты такие типы девиаций, как аддитивное поведение, агрессивное и пр.;

- устареванием механизмов контроля: форм воздействия, основанных на послушании взрослым, которые перестают действовать на подростка, в то время как достаточный самоконтроль и самодисциплина еще окончательно не сформированы;

- ведущей ролью в формировании ценностей и взглядов, принадлежащей референтной группе, сообществу сверстников.

Однако отметим, что личностные факторы, инициирующие шоплифтинг среди подростков, остаются мало изученными. Противоречивость рассматриваемой темы личности шоплифтера обуславливается многогранностью общей проблемы личности и ее поведения в социуме, в том числе поведения противоправного.

В связи с выявленными обстоятельствами авторами статьи было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление индивидуальных особенностей подростков-шоплифтеров.

Полевое исследование, проведенное методом случайной выборки, проводилось на протяжении трех месяцев 2022 года, оно охватило 1962 респондента в возрасте от 10 до 14 лет. На вопрос: «Вы когда-нибудь воровали продукты или игрушки в супермаркете» – положительный ответ дали 868 (от общего количества респондентов, что составило – 88,6 %) человек, при этом дополнительный ответ: «и не раз» – озвучили 734 человек, что составило 74,9 % от общего количества опрошенных. Полученные результаты подтвердили востребованность изучения проблемы шоплифтинга среди подростков на современном этапе.

Продолжением полевого исследования явилась опытно-экспериментальная работа, проведенная в средних образовательных учреждениях с подростками в возрасте от 10 до 14 лет. Для анкетного опроса были выбраны учащиеся 3–6-х классов школ г. Краснодара в количестве 840 человек.

Ответы на вопросы анкеты распределились следующим образом.

На первый вопрос: «Вы когда-нибудь воровали в супермаркете?» было получено 802 положительных ответа – это 95,4 % от объема общей выборки.

На второй вопрос: «Если да, то что?» ответы разошлись (можно представить несколько вариантов ответов). Наиболее распространенными среди ответов были:

- конфеты – 76,1 %;
- мелкие игрушки – 66,4 %;
- киндер-сюрпризы – 43,3 %;
- чупа-чупсы – 42,8 %;
- булочки, кексы – 32,7 %.

На третий вопрос: «Что стало причиной этого поступка?» (можно представить несколько вариантов ответов):

- просто так / захотелось – 74,2 %;
- за компанию – 68,3 %;
- интересно выходить из магазина – вдруг поймают – 64,5 %;
- хотел есть – 20,2 %.

На четвертый вопрос: «Как вы относи-

теть к воровству в супермаркете?» преимущественными ответами стали: «не знаю – 47,8 %»; «положительно – 35,8 %».

На пятый вопрос: «Вы когда-нибудь видели, как люди воруют в супермаркете?» ответили: «да, видел – 33,6 %»; «нет, не видел – 66,4 %».

На шестой вопрос: «Если да, то как вы отреагировали на это?» (от количества респондентов, давших положительный ответ на пятый вопрос):

- никак не отреагировали – 58,1 %;
- сделал то же самое – 18 %;
- отвернулся – 23,1 %.

На седьмой вопрос: «При каких обстоятельствах вы бы смогли украсть вещь в супермаркете?» подростки дали следующие ответы:

- когда бы захотел – 71,6 %;
- если бы захотел есть – 18,1 %;
- затруднились с ответом 10,3 %.

Компиляция полученных данных позволила сделать следующие выводы: большинство опрошиваемых подростков (95,4 %) не видят препятствий для совершения мелкого воровства в супермаркетах, при этом считаем значимым показатели ответов, данные на вопрос о причинах совершения воровства:

- просто так / захотелось – 74,2 %;
- за компанию – 68,3 %;
- интересно выходить из магазина – вдруг поймают – 64,5 %.

Таким образом, проведенное анкетирование показало наличие неопределенности мотивов, схожих с косвенным мотивом преступления – «если лицо осознавало общественную опасность своих действий (бездействия), предвидело возможность наступления общественно опасных последствий, не желало, но сознательно допускало эти последствия либо относилось к ним безразлично».

Для уточнения полученных результатов респонденты были продиагностированы на наличие склонности к отклоняющемуся поведению (СОП). Тест предлагался в пол-

ном объеме, однако в данной работе представлены результаты только двух шкал.

Так, по шкале нарушения норм и правил были получены результаты: 62,2 балла зафиксированы у 5,2 % респондентов, что говорит о выраженности неконформистских тенденций, проявлении негативизма у данной группы.

Результаты в 48,6 баллов по данной шкале зафиксированы у 94,8 % испытуемых, что говорит о наличии конформных установок.

По шкале склонности к аддиктивному поведению получены следующие результаты: 54,3 балла получены у 57,4 % респондентов, что подтверждает выраженный неконформизм личности и стремление к демонстрации негативизма. У 42,6 % испытуемых проявились конформные установки и склонность следовать за другими.

Заключение. Итак, полученные результаты эмпирического исследования позволили выделить наиболее характерные индивидуально-личностные признаки подростка – шоплифтера:

- склонность к риску;
- склонность к групповой деятельности, пусть противоправной;
- склонность к социальному протесту.

Из чего можно сделать вывод, что основной категорией шоплифтеров является молодежь, причем преимущественно не из тех, кто находится в сложных экономических условиях. Причины, побуждающие к кражам – желание себя проявить в экстремальных условиях, показать себя в коллективе, что ты не хуже других. Часто понимание того, что ты совершаешь преступление, приходит позднее. Организующую роль в данном движении играют и коммуникационные связи, а также социальные сети.

Пусковым механизмом, превращающим подростка в шоплифтера, можно считать стремление проявить себя в экстремальных условиях (условиях риска), продемонстрировать свою значимость в группе сверстни-

ков (очной или дистанционной).

Динамика вовлечения подростков в шоплифтинг следующая: от пускового механизма до развития в каждом осознания преодоления риска и фиксирования опреде-

ленной модели поведения, что, в свою очередь, позволит специалисту определиться с содержанием превентивной социально-педагогической деятельности.

Список источников

1. Global Retail Theft Barometer [Электронный ресурс]. – URL: <https://losspreventionmedia.com/the-global-retail-theft-barometer> (дата обращения: 11.08.2022).
2. Проектно-инженерный центр компании «КомплИТех». Блог по комплексной безопасности [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.komplitis.ru/tpost/rt3hn650o1-rezkii-vsplesk-vorovstva-v-magazinah-v-2> (дата обращения: 10.01.2023).
3. Савицкий А. А. Шоплифтинг: новые аспекты старого воровства // История и археология. – 2015. – № 12 (32). – С. 3–10.
4. Казанцева М. О. Шоплифтинг как одна из форм девиантного поведения современной молодежи // Правовая система России: история, современность, тенденции развития: сборник материалов VI заочной Всероссийской научно-практической конференции (Благовещенск, 25 декабря 2018 года). – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2019. – С. 46–50.
5. Кора Н. А. Философия молодежного шоплифтинга // Профилактика проявлений экстремизма, терроризма и деструктивного поведения в молодежной среде Дальнего Востока России: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Томск, 28 ноября – 01 декабря 2018 года) / под редакцией М. П. Арутюнян. – Томск: Тихоокеанский государственный университет, 2019. – С. 228–232.
6. Ракачева А. В. Феномен шоплифтинга: опыт социологического анализа // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XX Международной конференции памяти профессора Л. Н. Когана (Екатеринбург, 16–18 марта 2017 года) / редколлегия: Е. В. Грунт, А. В. Меренков, Н. Л. Антонова. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2017. – С. 895–904.
7. Целуйко В. М. Некоторые психологические аспекты работы с неуспевающими школьниками // Личностный подход в образовании: от концепции к технологии и опыту: тезисы докладов городской научно-практической конференции (Волгоград, 28–29 апреля 1998 года) / науч. ред. В. В. Сериков. – Волгоград: Перемен, 1998. – С. 67–68.
8. Корчагина С. В. Шоплифтинг как социальное явление // Национальная безопасность и стратегическое планирование. – 2017. – № 1 (17). – С. 83–91.
9. Лебедь А. Л. Шоплифтинг в обществе потребления // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 6 (47). – С. 261–263.
10. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.
11. Ficher G. N. Les domaines de la Psychologies. Les process du social. – Paris, 1991. – 160 p.
12. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2008. – 445 с.
13. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения. – Минск: МИУ, 2010. – 180 с.
14. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2003. – 288 с.

References

1. Global Retail Theft Barometer [online]. Available at: <https://losspreventionmedia.com/the-global-retail-theft-barometer> (accessed 11.08.2022). (In Russ.)
2. Design and engineering center of the CompliTech company. Integrated Security Blog [online]. Available at: <https://www.komplitis.ru/tpost/rt3hn650o1-rezkii-vsplesk-vorovstva-v-magazinah-v-2> (accessed 10.01.2023). (In Russ.)
3. Savitsky, A. A., 2015. Shoplifting: new aspects of the old theft. History and archeology, no. 12 (32), pp. 3–10. (In Russ.)

4. Kazantseva, M. O., 2019. Shoplifting as one of the forms of deviant behavior of modern youth. Legal system of Russia: history, modernity, development trends: Collection of materials of the VI correspondence All-Russian scientific and practical conference, Blagoveshchensk, December 25, 2018. Blagoveshchensk: Amur State University Publ., pp. 46–50. (In Russ.)
5. Kora, N. A., 2019. Philosophy of youth shoplifting. Prevention of manifestations of extremism, terrorism and destructive behavior among the youth of the Far East of Russia: Collection of scientific papers based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Tomsk, November 28–01, 2018) / Edited by M. P. Harutyunyan. Tomsk: Pacific State University Publ., pp. 228–232. (In Russ.)
6. Rakacheva, A. V., 2017. The phenomenon of shoplifting: the experience of sociological analysis. Culture, personality, society in the modern world: methodology, experience of empirical research: Proceedings of the XX International Conference in memory of Professor L. N. Kogan (Yekaterinburg, March 16–18, 2017). Ekaterinburg: Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin Publ., pp. 895–904. (In Russ.)
7. Tseluiko, V. M., 1998. Some psychological aspects of working with underachieving school-children. Personal approach in education: from concept to technology and experience: Abstracts of reports of the city scientific and practical conference (Volgograd, April 28–29, 1998). Volgograd: Changes, pp. 67–68. (In Russ.)
8. Korchagina, S. V., 2017. Shoplifting as a social phenomenon. National Security and Strategic Planning, no. 1 (17), pp. 83–91. (In Russ.)
9. Lebed, A. L., 2015. Shoplifting in the consumer society. Bulletin of the Oryol State University. Series: New Humanities Research, no. 6 (47), pp. 261–263. (In Russ.)
10. Gilinsky, Ya. I., 2004. Deviantology: sociology of crime, drug addiction, prostitution, suicide and other “deviations”. St. Petersburg: Legal Center Press, 520 p. (In Russ.)
11. Ficher, G. N., 1991. Les domaines de la Psychologies. Les process du social. Paris, 160 p. (In Eng.)
12. Mendelevich, V. D., 2008. Psychology of deviant behavior. Textbook. St. Petersburg: Speech Publ., 445 p. (In Russ.)
13. Usova, E. B., 2010. Psychology of deviant behavior. Minsk: MIU Publ., 180 p. (In Russ.)
14. Zmanovskaya, E. V., 2003. Deviantology: Psychology of deviant behavior. Moscow: Academy Publ., 288 p. (In Russ.)

Информация об авторах

О. А. Мосина, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет, kuvshinovaoa@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>, Краснодар, Россия

М. И. Матайс, преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет, mataismi@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9654-056X>, Краснодар, Россия

Information about the authors

Oksana A. Mosina, Dr. Sci. (Pedag.), Head of the Department of General and Social Pedagogy, Kuban State University, kuvshinovaoa@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3303-6387>, Krasnodar, Russia

Maria I. Matays, Lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Kuban State University, mataismi@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9654-056X>, Krasnodar, Russia

Поступила в редакцию 28.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 28.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.15293/1813-4718.2301.05

Непрерывное профессиональное развитие педагогов в условиях сдвига образовательной парадигмы

Мурзалинова Алма Жакимовна^{1,3}, Булатбаева Кулжанат Нурымжановна², Альмагамбетова Лейла Сериковна³, Иманов Амангельды Калкенович¹

¹ Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Республика Казахстан

² Национальная Академия им. Ы. Алтынсарина, Астана, Республика Казахстан

³ Филиал Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Северо-Казахстанской области, Петропавловск, Республика Казахстан

Аннотация. В статье актуализируется образовательная парадигма с фокусом на непрерывное профессиональное развитие казахстанских педагогов, которые должны не сопровождать, но продвигать образовательные инновации. Барьером инициативного и мотивированного продвижения становится противоречие между революционно меняющейся образовательной средой и эволюционным по своей природе профессиональным развитием педагога. Такое противоречие негативно отражается на качестве непрерывного педагогического образования, когда компетенции непрерывного профессионального развития остаются «за бортом» подготовки будущих педагогов и не являются инструментальными для профессиональной состоятельности.

Цель статьи – представить материалы исследования по обоснованию и разработке содержания и инструментов реализации НПР педагога в условиях повышения квалификации и профессионально-педагогической деятельности.

Для определения индивидуальных потребностей педагогов в профессиональном развитии использован метод фокус-групп, посредством которого достигнуты следующие результаты: уточнен комплекс компетенций непрерывного профессионального развития, определены сущность и ресурсы персонализированного повышения квалификации, принципы дизайна для разработки образовательных программ и посткурсового сопровождения, сформулированы рекомендации по созданию среды исследуемого развития для самоуправляемых педагогов.

Апробация материалов исследования выполнена на базе Института профессионального развития по Северо-Казахстанской области и Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева.

В заключении обобщен статус непрерывного профессионального развития для трансформации казахстанского образования.

Ключевые слова: фундаментальная изменчивость; сдвиг образовательной парадигмы; трансформация системы образования; непрерывное профессиональное развитие; повышение квалификации; курсовое обучение; компетенции педагога; самоуправляемые педагоги; образовательная программа

Для цитирования: Мурзалинова А. Ж., Булатбаева К. Н., Альмагамбетова Л. С., Иманов А. К. Непрерывное профессиональное развитие педагогов в условиях сдвига образовательной парадигмы // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 49–60. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.05>

Финансирование. Статья выполнена в рамках программно-целевого финансирования научно-технической программы OR11465474 «Научные основы модернизации системы образования и науки» (2021–2023 гг., Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Республика Казахстан). Авторы благодарят Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан за предоставленную возможность опубликовать настоящую статью.

Scientific article

Continuous Professional Development of Teachers in the Context of a Shift in the Educational Paradigm

Alma Z. Murzalinova^{1,3}, Kulzhanat N. Bulatbaeva², Leyla S. Almagambetova³, Amangeldy K. Imanov¹

¹ M. Kozybayev North Kazakhstan University, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

² National Academy named after Y. Altynsarina, Astana, Republic of Kazakhstan

³ Branch of National Center for Advanced Studies “Orleu” Institute for Professional Development in the North Kazakhstan Region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article updates the educational paradigm with a focus on the continuous professional development of Kazakhstani teachers, who should not accompany, but promote educational innovations. The contradiction between the revolutionary changing educational environment and the professional development of the teacher, evolutionary in nature, becomes a barrier to initiative and motivated advancement. This contradiction has a negative impact on the quality of continuous teacher education, when the competencies of continuous professional development remain “overboard” in the training of future teachers and are not instrumental for professional viability.

The purpose of the article is to present research materials on the substantiation and development of the content and tools for the implementation of the teacher’s CPD in the conditions of advanced training and professional and pedagogical activities.

To determine the individual needs of teachers in professional development, the focus group method was used, through which the following results were achieved: the set of competencies of continuous professional development was clarified, the essence and resources of personalized professional development were determined, design principles for the development of educational programs and post-course support were formulated, recommendations were formulated for creating an environment researched development for self-directed educators.

The approbation of the research materials was carried out on the basis of the Institute of Professional Development in the North Kazakhstan region and the North Kazakhstan University. M. Kozybaeva.

In conclusion, the status of continuous professional development for the transformation of Kazakhstani education is summarized.

Keywords: fundamental variability; educational paradigm shift; transformation of the education system; continuous professional development; advanced training; coursework; teacher competencies; self-managed teachers; educational program

For citation: Murzalinova, A. Zh., Bulatbaeva, K. N., Almagambetova, L. S., Imanov, A. K., 2023. Continuous professional development of teachers in the context of a shift in the educational

Financing. The article was made within the framework of program-targeted funding of the scientific and technical program OR11465474 “Scientific foundations for the modernization of the education and science system” (2021–2023, Y. Altynsarin National Academy of Education, Republic of Kazakhstan). The authors thank the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan for the opportunity to publish this article.

Введение. Постановка проблемы.

Сдвиг образовательной парадигмы вызван *противоречием глобального масштаба*: в современном обществе с его фундаментальной изменчивостью и неизменно растущей сложностью социально-технических систем человеку трудно становится сложнее ввиду недостаточно эффективной трансформации системы образования.

Вследствие волнового эффекта (ripple effect) усиливается противоречие между глобальным и революционным развитием образовательной среды (по масштабу и скорости распространения инноваций) и эволюционным по своей природе профессиональным развитием педагога, способного работать и востребованного в такой среде.

Для мобильной трансформации системы образования требуется инициативное и мотивированное продвижение педагогами инноваций. В массовой практике наблюдается исполнительское сопровождение инноваций, затрудняющее улучшение образовательной практики, совершенствование самих педагогов и повышение качества образования.

Подтверждением того, что педагог может стать лишним в усложняющемся образовательном пространстве, считаем снижение уровня профессионального развития педагогов в условиях дистанционного обучения, обусловленного кризисной ситуацией (пандемией) и «подрывом обучения» (learning disruption). Подтвердим сказанное исследовательской позицией: «В условиях пандемии педагоги оказались в сложной ситуации: возрастание психологической нагрузки; доминирование дистанционных

форм обучения и воспитания; цифровизация образовательного процесса; отсутствие эмоционального взаимодействия с учениками и педагогическим коллективом на основе живого общения; все вышеперечисленное не могло не сказаться на здоровье педагога и усилении проявлений синдрома профессионального выгорания» [1, с. 125].

Непрерывное профессиональное развитие (НПР) может стать решением проблемы соответствия системы образования и ее главной движущей силы – педагогов – вызовам сложного общества, т. к., следуя концепции Т. А. Ромм, «перед личностью встает вопрос об осознании, наращивании и использовании этого ресурса, источники которого находятся в противоречиях... между реальными внешними (идушими от общества и государства) влияниями на развитие человека и ограниченностью его внутренних установок» [2, с. 59].

Под НПР педагога понимаем устойчивое повышение компетентности в отношении личных, социальных и организационных целей и ценностей, которые взаимосвязаны и помогают в успешном закреплении и продвижении в профессии, а также в расширении профессионально-педагогического профиля.

Курсовое обучение на базе Института профессионального развития по Северо-Казахстанской области и Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева, как и посткурсовое сопровождение педагогов в системе повышения квалификации педагогов Казахстана подтверждает наличие у них затруднений: 1) в определении и систематизации целей устойчивого

профессионального развития; 2) понимании ценностей как мотиваторов НПП; 3) направленности НПП на улучшение образовательной практики и реализацию социокультурных функций педагога; 4) интеграции ресурсов формального, неформального и информального образования; 5) управлении процессами собственного НПП; 6) коллаборации и коллективном обучении методам НПП в условиях профессионального сообщества.

Имеющиеся затруднения усиливает традиционная профессиональная подготовка будущих педагогов в казахстанских вузах, ограниченная развитием предметных и педагогических компетенций, без инструментов их взаимодействия и трансформации в среде профессионального развития. Компетенции НПП, имеющие интегральную структуру и мотивирующие к устойчивому повышению профессиональной компетентности, остаются «за бортом», снижая качество профессионального образования. Вместе с тем именно компетенции НПП направлены на укрепление в профессии начинающих педагогов и устойчивое продвижение в ней.

Итак, усложняющийся характер труда педагогов, динамичные требования к его содержанию и качеству, цифровая трансформация образования и направленность на школу завтрашнего дня требуют развития компетенций НПП на основе контента, аутентичного запросам сложного общества.

Компетенции НПП способствуют профессиональной самореализации во всей полноте функций педагога, который «успешно действует как предметник, методист, педагог, психолог, тьютор, модератор и фасилитатор образовательного процесса» [2, с. 27]. В Концепции развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 гг. есть сходная позиция (раздел 5, глава 2, параграф 1): «Профессиональная роль учителя в школе изменится на организатора учебной, проектной и исследовательской деятельности, консультан-

та, исследователя, руководителя проектов, «навигатора» в образовательной, в т. ч. цифровой среде» [3].

Цель статьи – представить материалы исследования по обоснованию и разработке содержания и инструментов реализации НПП педагога в условиях повышения квалификации и профессионально-педагогической деятельности.

Обзор научной литературы по проблеме. В числе целей устойчивого развития ООН – обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и расширение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех [4].

Для непрерывного образования в сложном обществе требуется трансформация системы образования, опережающая время на несколько десятилетий вперед, чтобы «решить системные вызовы, которые задает нам растущий спрос на компетенции» [5].

Лидирующая роль педагогов в процессах НПП подчеркнута в Рамочной программе сотрудничества в целях устойчивого развития: Поскольку учителя играют важнейшую роль в обучении молодежи, особое внимание будет уделяться наращиванию потенциала преподавателей педагогических учебных заведений и учителей для обеспечения учета ключевых компетенций в области устойчивого развития при подготовке учителей (ЦУР 4.7) [6].

Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 гг. предусматривает «разработку концептуальных подходов непрерывного профессионального развития педагогов», когда «каждый этап этого процесса (профориентация; педагогическая подготовка; школа; повышение квалификации) основывается на принципе преемственности и последовательном выполнении своих функций по профессиональному развитию педагога» (раздел 5, глава 2, параграф 3) [3].

Исследования подтверждают, что профессиональное развитие педагогов является ключом к решению современных об-

разовательных задач, и указывают на его связь с повышением качества образования и улучшение академических способностей учащихся [7; 8; 9].

Согласно MartinKarlberg, НПП в большинстве стран так или иначе диктуется национальными или региональными реформами, что нивелирует идею мотивированного и личностного НПП, сводя роль учителя к исполнению идей, спускаемых «сверху» [10].

Следовательно, необходим переход от линейной модели повышения квалификации «государство – руководство – учитель» к персонализированной модели НПП, где учитель находится в центре своего профессионального развития и действует из личной идеи служить идеалу, моральной цели [11; 12].

Обозначим – по результатам обзора научной литературы – особенности нашего понимания НПП.

В сравнении с позицией из зарубежного опыта, где НПП предполагает развитие арсенала методов преподавания: моделирование педагогического процесса, мониторинг и обратная связь, подготовка к использованию современных методов и форм обучения [13], наше понимание актуализирует ценностный аспект НПП, расширяет его сферу влияния и перспективы.

В сравнении с другой позицией, где НПП стимулирует побуждение к планированию действий, поощрение собственного мониторинга, побуждение к повторному использованию методов для устойчивого результата [14], наше понимание объясняет механизмы побуждения-поощрения, когда стимулом становится комплекс личных, социальных и организационных целей и ценностей.

Способность не переставать формулировать группу целей и достигать их подтверждает исследование, в котором педагоги, участвовавшие в опросе по вовлеченности в НПП, отмечают важность постоянного развития коммуникативных, управленческих и исследовательских навыков в про-

фессиональной деятельности [15; 16]. То есть речь идет об устойчивой мотивации к воспроизводству компетенций НПП.

L. Darling-Hammond, M. E. Huler, M. Gardner считают, что НПП должно быть сосредоточено на содержании предмета; включать активные методы обучения, основанные на андрогогическом подходе; поддерживать совместную работу учителей данной школы; основываться на моделировании эффективной практики (по аналогии с Lessonstudy); включать коучинговый подход и экспертную поддержку опытных педагогов; предлагать возможность обратной связи и рефлексии; постоянно продолжаться [8]. Наше понимание предполагает данные направления деятельности педагога, имеющие следствием устойчивое повышение компетентности и управление собственным НПП в статусе «самоуправляемых обучающихся».

Self-guidedlearners «создают запрос на новые персонализированные образовательные форматы с использованием новых технологий, включая онлайн-курсы, образовательные приложения, обучение через практику и др.» [17].

Сдвиг парадигмы требует распространения самоуправляемых педагогов и увеличения их числа до уровня «критической массы» – около 10 % [18].

Методология и методы исследования определили следующую последовательность его этапов:

1) установлены основания и факторы сдвига парадигмы от «повышения квалификации» к «НПП педагога»;

2) определено назначение образовательных программ курсового обучения (ОПК) для персонализированного НПП;

3) систематизировано содержание пост-курсового сопровождения педагогов с целью индивидуализации и дифференциации их методической и исследовательской активности;

4) спроектирована среда НПП педагогов как самоуправляемых субъектов.

Как составляющую методологии представим гипотезу исследования: если вокруг идеи, принципов, механизмов и инструментов НПР сосредоточить профессиональную деятельность педагога, в т. ч. в области повышения квалификации, то трансформация системы образования будет более мобильной, т. к. педагоги в ней будут не только более знающими, но и более эффективными, и не только в преподавании. Ведь переход от реформ к реформации [5, с. 7] в трансформирующемся образовании требует «выхода» педагога за рамки ежедневной профессиональной деятельности и охватывает все сферы деятельности педагога: личностную, социальную, коммуникативную, практический и культурный опыт» [19, с. 104].

Среди комплекса используемых методов исследования – качественный метод «фокус-группа» для исследования направленности деятельности педагогов в своем НПР и предпочтений в выборе форм и методов в аспекте индивидуальных потребностей самих педагогов.

Данный метод значим в аспекте проблемы, сформулированной в отчете Всемирного банка: «Несмотря на наличие механизмов планирования повышения квалификации, нет четких утвержденных критериев, инструментов и/или рамки для определения индивидуальных потребностей педагогов в профессиональном развитии» [20, с. 29].

Этот метод исследования позволил уточнить парадигму НПР, контент ОП КО и посткурсового сопровождения, сформулировать рекомендации для создания среды НПР.

В работе трех фокус-групп (по 20 человек в каждой) участвовали учителя 1) математики, 2) истории, 3) казахского языка и литературы школ г. Петропавловска и Северо-Казахстанской области – всего 60 человек.

Качественно-количественный анализ состава фокус-групп показал участие:

– по педагогическому стажу: от 1 года до 5 лет – 9 чел. (15 %), от 6 до 10 лет – 28 чел. (46,7 %), от 11 до 20 лет – 15 чел. (25 %), свыше 21 года – 8 чел. (13,3 %);

– по квалификационной категории: педагог-модератор – 18 чел. (30 %), педагог-эксперт – 16 чел. (26,7 %), педагог-исследователь – 22 чел. (36,7 %), педагог-мастер – 4 чел. (6,6 %);

– учителей школ: городских – 22 чел. (36,7 %), сельских – 38 (63,3 %).

Выбор метода фокус-группы обусловлен: 1) организацией дискуссии как актуального жанра профессионального общения на заданную тему; 2) его релевантностью «калейдоскопичности» проявляемых мнений и позиций респондентов; 3) достаточностью исследовательского потенциала для отражения многообразия и изменчивости исследуемой среды.

Посредством дискуссии выявлены: 1) требуемые компетенции НПР; 2) сущность и ресурсы персонализации курсового обучения и посткурсового сопровождения; 3) особенности дизайна при разработке ОП КО; 4) особенности среды НПР.

Тема дискуссии – НПР педагога как наблюдаемое профессиональное поведение: знаю / не знаю, мотивирован / не мотивирован, могу / не могу, управляю / не управляю.

Гипотеза для работы фокус-группы: если учителя школ точно и конкретно представляют процессы НПР и функционально используют их потенциал, то смогут управлять ими как ресурсом для создания среды профессиональных (своих) и академических (своих учащихся) достижений, т. к. НПР педагогов имеет результатом улучшение образовательной практики.

Результаты исследования. Обсуждение. Результаты работы фокус-групп позволили определить, во-первых, группы компетенций НПР, востребованные содержанием современной образовательной практики:

1) аналитические – для анализа области

изменений собственной практики и практики коллег;

2) исследовательские – для организации исследований по решению образовательных затруднений;

3) проектировочные – для планирования непрерывного улучшения собственной практики и практики коллег;

4) рефлексивно-оценочные – для оценивания эффективности изменений в собственной практике и практике коллег;

5) управления и менеджмента – для управления результативностью достижения целей собственного профессионального развития;

6) работы в команде и координации действий – для трансляции опыта и оказания профессиональной поддержки педагогическому сообществу.

Участники фокус-групп показали личную заинтересованность в развитии данных групп компетенций, вместе с тем указали на недостаточные ресурсы повышения квалификации и профессиональной среды для овладения ими.

Во-вторых, посредством работы фокус-групп уточнено понятие «образовательные программы курсового обучения для персонализированного НПП»: точно реализуют адресное обучение посредством контента, обусловленного выявленными затруднениями и потребностями педагогов, исходным уровнем их профессионального развития, вследствие чего восполняют дефицит осознанных профессиональных компетенций, необходимых для улучшения образовательной практики.

Участники фокус-групп дали рекомендации для персонализации курсового обучения:

- классифицирование выявленных затруднений и потребностей педагогов по разным основаниям;

- интеграция предметного, методического и метапредметного контента в зависимости от выявленного дефицита компетенций;

- обучение разработке траектории НПП

- и мониторингу продвижения в ней;

- чередование сессий обучения и практики в своем и другом образовательном учреждении;

- дифференцированная система заданий самостоятельной работы слушателей курсового обучения;

- расширение форм и методов реализации вариативного модуля ОП КО;

- feedback по результатам обучения на курсах не только от преподавателей, но и других экспертов осваиваемой области.

В-третьих, работа фокус-групп позволила обобщить особенности дизайна ОП КО:

- конструктивное согласование между целями, задачами и результатами обучения – с первой стороны, оцениванием – со второй стороны (оно должно быть направлено на оценивание достигнутых результатов обучения), подходами и методами к обучению и преподаванию – с третьей стороны;

- SMART-характер цели, задач и ожидаемых результатов, их направленность на развитие навыков высокого порядка;

- при формулировании ожидаемых результатов основное внимание уделяется тому, что слушатели должны знать, понимать и делать после освоения курса, а не тому, чему преподаватель намеревался научить обучающихся педагогов;

- разнообразие методов обучения целевой аудитории для создания условий индивидуально-личностного и дифференцированного преподавания / обучения;

- преподавание с интеграцией исследований и поисковой деятельности слушателей (полевые исследования);

- вариативный модуль формируется в аспекте «что хочется знать обучающимся педагогам»;

- оценивание «на выходе» предусматривает и описывает формы и методы, диагностирующие процесс профессионального развития в рамках ОП КО, содержит критерии и дескрипторы оценивания;

- гибкая структура ОП КО, отвечающая многообразию познавательных потребно-

стей и предоставляющая слушателям образовательный выбор. В этом случае слушатели могут разработать индивидуальные маршруты обучения с выполнением дополнительных заданий. Гибкость в организации образовательного процесса, мобильное расписание и возможности для самостоятельного обучения реализуют персонализацию.

В-четвертых, посредством работы фокус-групп определены основные методы персонализированного посткурсового сопровождения педагогов (Actionresearch и Lessonstudy) и методика их организации. Данные методы создают эффективные условия для коллаборации педагогов на практике и применения освоенного в курсовом обучении теоретического и практического материала в реальной педагогической деятельности путем исследования уроков, обучений, ситуаций. Это поможет справиться с возникающими затруднениями и улучшить образовательные достижения своих учеников.

Наконец, по результатам работы фокус-групп сформулированы рекомендации по созданию среды НПП для самоуправляющихся педагогов:

1) *организационно-методологические*: а) комплектация группы для курсового обучения с равным исходным уровнем профессионального развития; б) формальное обучение, состоящее из сессий и интегрированное с ресурсами неформального и информального образования (например, стажировкой в организации образования, исследовательской практикой и др.); в) опережающий характер повышения квалификации в динамике непрерывного образования; г) соотнесение контента повышения квалификации и профессионального сообщества с личностью обучающегося педагога; д) накопительная система результатов НПП, позволяющая восполнять дефицит профессиональных компетенций в посткурсовой период;

2) *содержательные*: а) модульный принцип НПП, обеспечивающий гибкость в со-

ответствии с меняющимися потребностями педагога; б) интеграция предметного содержания, методики его преподавания и мета-предметного содержания в формах НПП; в) опора на эффективные традиции педагогической практики и витагенный опыт педагогов, прикладной характер методов НПП; г) наличие вариативного модуля в ОП КО, связанного с реализацией проектов регионального образования, в которых обучающиеся педагоги принимают участие и ответственны за достижение конкретных результатов; д) наличие «резервного» модуля, заполняемого в ходе обучения на курсах и учитывающего конкретные потребности конкретной группы педагогов;

3) *процессуально-технологические*: а) индивидуальное, личностно ориентированное НПП, интегрируемое с коллективным обучением в профессиональном сообществе; б) проектирование педагогом персонального маршрута преодоления дефицита компетенций и совершенствования образовательной практики с критериями и дескрипторами для самооценки личностного продвижения; в) обеспечение выборности педагогами условий и видов деятельности повышения квалификации, а также средств учебно-методического обеспечения ОП КО; г)ощрение самообразовательной деятельности педагогов в образовательной среде; д) актуализация рефлексивной деятельности педагогов в соответствии с алгоритмами, диагностическими методиками, разными видами обратной связи в образовательной среде.

Заключение. Трансформация системы образования требует парадигмы НПП педагогов, контент которого обусловлен следующими концептуальными положениями:

– в образовательном пространстве, все более усложняющемся и все менее предсказуемом, процессы НПП должны стать навигатором профессиональной деятельности; самим педагогам следует управлять ими, рассматривая как инструмент повы-

шения качества образования;

– компетенции НПП входят в структуру профессиональной компетентности педагога на стыке с качествами личности и ценностями непрерывного развития в профессии (Learn. Unlearn. Relearn – Учиться. Разучиваться. Переучиваться);

– процессы НПП актуальны в среде, укрепляемой, расширяемой и воспроизводимой в самоорганизующихся образовательных сообществах, где педагоги вместе учатся, исследуют, размышляют, моделируют, играют, производят, работают (обучение от человека к человеку);

– НПП, интегрированное в образовательную практику, требует от педагогов каждодневного труда в данном направлении, характеризуемого разными методами его организации и с применением ресурсов формального, неформального и информального образования;

– педагоги, мотивированные к такому развитию, определяют нужные стратегии, сами выберут оптимальные формы и методы, научатся измерять собственное продвижение в траектории личностно-профессионального развития. Такие педагоги становятся лидерами изменений, потому что собственным поведением, наблюдаемым другими, стремятся изменить к лучшему образовательную практику.

Авторы статьи рассчитывают на научно-методическое сотрудничество с профессорско-преподавательским составом Новосибирского государственного педагогического университета в направлении интеграции вузовского, послевузовского и дополнительного педагогического образования на основе процессов и компетенций НПП – фактора, который делает образование ценностным, смысловым и прикладным.

Список источников

1. Дейч Б. А., Добрынина Т. Н., Кошман Н. В. Профилактика профессионального выгорания педагогов в условиях цифровизации // Педагогический профессионализм в современном образовании (в условиях глобальной цифровизации): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 124–129.
2. Андриенко Е. В., Ромм Т. А., Шульга И. И., Добрынина Т. Н., Кондратьева Т. Н., Пономарева Е. С. Педагогический профессионализм в меняющемся образовательном пространстве: монография / под научной редакцией Е. В. Андриенко, Т. А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 59–69.
3. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы [Электронный ресурс]: Утверждена Постановлением Правительства Республики Казахстан от 24.11.2022 г., № 941. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941> (дата обращения: 28.12.2022).
4. United Nations. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York, NY: United Nations, 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sport-for-development.com/imglib/downloads/un-transforming-our-world-agenda-2030.pdf> (дата обращения: 28.12.2022).
5. Лукаш П., Кубиста Д., Ласло А., Попович М., Ниненко И. Образовательные экосистемы для общественной трансформации // Доклад Global Education Futures. – М., 2018. – 212 с.
6. Организация объединенных наций. Рамочная программа сотрудничества в целях устойчивого развития. Страна Казахстан. 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – URL: <https://kazakhstan.un.org/ru/89567-ramochnaya-programma-oon-po-sotrudnichestvu-v-oblasti-ustoychivogo-razvitiya-na-2021-2025> (дата обращения: 28.12.2022).
7. Shin M., Kreibich L. M., Tulivuori J. Teacher professional development case studies: K-12, TVET, and tertiary education. – Asian Development Bank: Manila, Philippines, 2021. – 119 p.
8. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Research Brief. – Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. – 76 p.
9. Sancar R., Atal D., Deryakul D. A new framework for teachers' professional development // Teaching and Teacher Education. – 2021. – Vol. 101. – P. 103305.

10. *Karlberg M., Bezzina C.* The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden // Professional Development in Education. – 2022. – P. 624–641.
11. *Spencer P., Harrop S., Thomas J., Cain T.* The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: a survey of teachers in England // Professional development in education. – 2018. – P. 33–46.
12. *McChesney K., Aldridge J. M.* What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact // Professional development in education. – 2021. – P. 834–852.
13. *Collin J., Smith E.* Effective professional development. Guidance Report. Education. Endowment. Foundation research. – London: Millbank, 2021. – 40 p.
14. *Zainab Kizilbash и др.* How Teachers Experience Learning and Change: A Phenomenographic Study of Internationalized // Teacher Professional Development Teacher Learning and Professional Development. – 2020. – P. 1–14.
15. *Dilshad M., Hussain B., Batoool H.* Continuous professional development of teachers: A case of public universities in Pakistan: 3 // Bulletin of Education and Research. ERIC. – 2019. – № 3. – P. 119–130.
16. *Agarwal P., Naaz I.* Teacher development and teacher education // Journal of Indian Research. – 2020. – Vol. 8. – P. 44–51.
17. *Carlin F.* The Golden Age of Teaching Yourself Anything [Электронный ресурс] // Psychology today. – 2016. – URL: <https://www.psychologytoday.com/us/articles/201607/the-golden-age-teaching-your-self-anything> (дата обращения: 03.12.2022).
18. *Minority rules: Scientists discover tipping point for the spread of idea.* – 2016 [Электронный ресурс]. – URL: <https://phys.org/news/2011-07-minority-scientists-ideas.html> (дата обращения: 01.12.2022).
19. *Янова М. Г., Шевчук Ю. В.* Научно-методическое сопровождение как условие закрепления педагогов образовательных организаций в профессии // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 97–107.
20. Модернизация среднего образования: Оценка реализации обновленного содержания образования и оценка подготовки кадров для перехода на трехязычное образование. Всемирный банк. Итоговый отчет. – Нур-Султан, 2021. – 215 с.

References

1. *Dejch, B. A., Dobrynina, T. N., Koshman, N. V., 2022.* Prevention of professional burn-out of teachers in the context of digitalization. Pedagogical professionalism in modern education (in the context of global digitalization): collection of scientific papers of the international scientific and practical conference. Novosibirsk, pp. 124–129 (In Russ., abstr. Eng.)
2. *Andrienko, E. V., Romm, T. A., Shul'ga, I. I., Dobrynina T. N., Kondrat'eva, T. N., Ponomareva, E. S., 2014.* Pedagogical professionalism in a changing educational space: a monograph, pp. 59–60 (In Russ.)
3. Concept for the development of education in the Republic of Kazakhstan for 2022–2026., 2022 Approved by the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated November 24, 2022, No. 941. Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000941> (accessed: 28.12.2022) (In Russ.)
4. United Nations. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York, NY: United Nations, 2015. Available at: <https://www.sport-for-development.com/imglib/downloads/un-transforming-our-world-agenda-2030.pdf> (In Eng.)
5. *Luksha, P., Kubista, D., Laslo, A., Popovich, M., Ninenko, I., 2018.* Educational Ecosystems for Social Transformation. Global Education Futures Report, 212 p. (In Eng.)
6. Organization of the United Nations. Cooperation Framework for Sustainable Development. Country Kazakhstan. 2021–2025 years. Available at: <https://kazakhstan.un.org/ru/89567-ramochnaya-programma-oon-po-sotrudnichestvu-v-oblasti-ustoychivogo-razvitiya-na-2021-2025> (accessed: 28.12.2022). (In Russ.)
7. *Shin, M., Kreibich, L. M., Tulivuori, J., 2021.* Teacher professional development case studies: K-12, TVET, and tertiary education. Asian Development Bank: Manila, Philippines, 119 p. (In Eng.)
8. *Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., 2017.* Effective Teacher Professional Development. Research Brief. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 76 p. (In Eng.)
9. *Sancar, R., Atal, D., Deryakulu, D., 2021.*

- A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 101, p. 103305 (In Eng.)
10. Karlberg, M., Bezzina, C. 2022. The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, pp. 624–641 (In Eng.)
11. Spencer, P., Harrop, S., Thomas, J., Cain, T., 2018. The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: a survey of teachers in England. *Professional development in education*, p. 33–46 (In Eng.)
12. McChesney, K., Aldridge, J. M., 2021. What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional development in education*, pp. 834–852 (In Eng.)
13. Collin, J., Smith, E., 2021. Effective professional development. *Guidance Report. Education. Endowment. Foundation research*. London: Millbank, 40 p. (In Eng.)
14. Zainab Kizilbash & etc., 2020. How Teachers Experience Learning and Change: A Phenomenographic Study of Internationalized Teacher Professional Development Teacher Learning and Professional Development, pp.1–14 (In Eng.)
15. Dilshad, M., Hussain, B., Batool, H., 2019. Continuous professional development of teachers: A case of public universities in Pakistan: 3. *Bulletin of Education and Research. ERIC*, vol. 3, pp. 119–130. (In Eng.)
16. Agarwal, P., Naaz, I., 2020. Teacher development and teacher education. *Journal of Indian Research*, vol. 8, pp. 44–51. (In Eng.)
17. Carlin, F., 2016. The Golden Age of Teaching Yourself Anything. *Psychology today*. Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/articles/201607/the-golden-age-teaching-yourself-anything> (accessed: 03.12.2022) (In Eng.)
18. Minority rules: Scientists discover tipping point for the spread of idea. 2016. Available at: <https://phys.org/news/2011-07-minority-scientists-ideas.html> (accessed: 01.12.2022). (In Eng.)
19. Yanova, M. G., Shevchuk, Yu. V., 2022. Scientific and methodological support as a condition for securing teachers of educational organizations in the profession. *Siberian Pedagogical Journal*, vol. 5, pp. 97–107. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Modernization of secondary education: Evaluation of the implementation of the updated content of education and evaluation of training for the transition to trilingual education, 2021. The World Bank. Final report. Nur-Sultan, 215 p. (In Russ.)

Информация об авторах

А. Ж. Мурзалинова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология», Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, m_alma60@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2388-5481>, Петропавловск, Республика Казахстан; старший преподаватель кафедры «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» филиала Акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Северо-Казахстанской области», Петропавловск, Республика Казахстан

К. Н. Булатбаева, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина, bulatbaeva.kulzhanat@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7288-8120>, Астана, Республика Казахстан

Л. С. Альмагамбетова, кандидат педагогических наук, директор филиала Акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Северо-Казахстанской области», lalmagambetova@orleu-edu.kz, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6856-1558>, Петропавловск, Республика Казахстан

А. К. Иманов, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Педагогика и психология», Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, aimanov1966@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8431-3500>, Петропавловск, Республика Казахстан

Information about the authors

Alma Zh. Murzalinova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, M. Kozybaev North Kazakhstan University, m_alma60@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2388-5481>, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan; senior lecturer of the department “Psychological and pedagogical support of the educational process” branch of the Joint Stock Company “National Center for Advanced Studies “Orleu” “Institute for Professional Development in the North Kazakhstan Region”, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

Kulzhanat N. Bulatbayeva, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Chief Researcher of the Y. Altynsarin National Academy of Education, bulatbaeva.kulzhanat@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7288-8120>, Astana, Republic of Kazakhstan

Leila S. Almagambetova, Cand. Sci. (Pedag.), Director of the branch of the Joint Stock Company “National Center for Advanced Studies “Orleu” “Institute for Professional Development in the North Kazakhstan Region”, lalmagambetova@orleu-edu.kz, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6856-1558>, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

Amangeldy K. Imanov, Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department “Pedagogy and Psychology”, M. Kozybaev North-Kazakhstan University, aimanov1966@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8431-3500>, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan

Вклад авторов:

Мурзалинова А. Ж. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; сбор эмпирических данных.

Булатбаева К. Н. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных стандартизированных методик; оформление научного текста.

Альмагамбетова Л. С. – сбор эмпирических данных; анализ и интерпретация текстовых данных; оформление научного текста.

Иманов А. К. – сбор эмпирических данных; анализ и интерпретация текстовых данных; оформление научного текста; работа по электронной почте с редакцией журнала.

Authors' contribution:

Murzalinova A. Zh. – scientific guidance; research concept; development of methodology; collection of empirical data.

Bulatbaeva K. N. – collection of empirical data; data processing and analysis of standardized methods; design of scientific text.

Almagambetova L. S. – collection of empirical data; analysis and interpretation of textual data; design of a scientific text.

Imanov A. K. – collection of empirical data; analysis and interpretation of textual data; design of scientific text; work by e-mail with the editorial board of the journal epublic of Kazakhstan.

Поступила в редакцию 28.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 28.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья
УДК 378.1+004.8
DOI: 10.15293/1813-4718.2301.06

Визуальная аналитика образовательных данных студентов в системе электронного обучения

Токтарова Вера Ивановна¹, Попова Олеся Геннадьевна¹

¹Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия

Аннотация. Сегодня анализ образовательных данных – стремительно развивающееся направление, способствующее повышению качества и эффективности обучения студентов в системах и средах электронного обучения. Методы визуальной аналитики являются оптимальным средством для рассмотрения и представления образовательных данных в удобном и информативном для восприятия виде.

Цель статьи – анализ образовательных данных с помощью методов визуализации для выявления закономерностей в образовательной деятельности студентов.

Методология. Методологическую базу исследования составляет комплекс теоретических, эмпирических и математических методов. В работе приводится визуализация образовательных данных на основе электронного курса «Основы программирования», размещенного в информационно-образовательной среде вуза (на основе LMS Moodle). Рассмотрены данные 118 студентов, завершивших с различной успеваемостью прохождение курса.

Результаты исследования. В работе обоснована актуальность использования визуализации для анализа образовательных данных. Рассмотрены методы анализа, приведены области их применения. Приведен анализ трудов отечественных исследователей. Проанализированы образовательные данные, описывающие изучение студентами теоретического материала, выполнение практических и тестовых заданий, проведенное время в системе электронного обучения. На основе метода выявления взаимосвязей визуально отображены зависимости и закономерности деятельности студентов при изучении учебного курса.

В заключении делается вывод о том, что поведение студентов на электронном курсе и их оценки за практические и тестовые задания взаимосвязаны. Выявлены закономерности распределения оценок. Визуализация позволила представить данные в наглядном и информативном для восприятия виде. Предложенный подход может быть полезным при анализе цифрового следа студента и построения его цифрового профиля.

Ключевые слова: визуализация данных; аналитика; образовательные данные; выявление закономерностей; система электронного обучения; электронный курс; студент

Для цитирования: Токтарова В. И., Попова О. Г. Визуальная аналитика образовательных данных студентов в системе электронного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.06>

Visual Analytics of Students' Educational Data within the e-Learning System

Vera I. Toktarova¹, Olesya G. Popova¹

¹Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Abstract. Today, the analysis of educational data is a rapidly developing area that contributes to improving the quality and efficiency of student learning in e-learning systems and environments. Visual analytics methods are the best means for reviewing and presenting educational data in a convenient and informative form for perception.

The purpose of the article is the analysis of educational data using visualization methods to identify patterns in the educational activities of students.

Methodology. The methodological basis of the study is a complex of theoretical, empirical and mathematical methods. The paper provides a visualization of educational data based on the electronic course "Fundamentals of Programming", hosted in the electronic educational environment of the university (based on LMS Moodle). The data of 118 students who completed the course with different academic performance were considered.

Research results. The paper substantiates the relevance of using visualization for the analysis of educational data. Methods of analysis are considered, areas of their application are given. An analysis of the works of domestic researchers is given. The educational data describing the study of theoretical material by students, the performance of practical and test tasks, the time spent in the e-learning system are analyzed. Based on the method of identifying relationships, the dependences and patterns of students' activities in the study of the course are visually displayed.

In conclusion, it is concluded that the behavior of students in the electronic course and their marks for practical and test tasks are interrelated. Regularities in the distribution of estimates are revealed. Visualization made it possible to present data in a visual and informative form for perception. The proposed approach can be useful in the analysis of a student's digital footprint and building his digital profile.

Keywords: data visualization; analytics; educational data; pattern detection; the e-Learning system; e-course; student

For citation: Toktarova, V. I., Popova, O. G., 2023. Visual analytics of students' educational data within the e-learning system. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.06>

Введение. Постановка проблемы. Использование в ходе образовательного процесса цифровых систем и технологий приводит к накоплению значительных объемов информации об обучающихся и их образовательных результатах. Данные о результатах обучения, образовательных программах, особенностях образовательной среды называют образовательными данными [1]. Они могут быть получены из различных источников, таких как информационные

системы университета, электронные курсы, цифровые образовательные среды и др.

Сегодня образовательная сфера подвергается трансформациям и качественным изменениям в соответствии с требованиями Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»¹, одной из задач которой является внедрение к концу 2023 г. элементов модели цифрового университета во все государственные вузы. Согласно Указу Президента РФ «О Стра-

¹ Национальная программа «Цифровая экономика РФ» [Электронный ресурс]. – URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858> (дата обращения: 25.12.2022)

тегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»², развитие дистанционных образовательных технологий и электронного обучения является обязательной составляющей формирования информационного пространства знаний.

Цифровые технологии способствуют накоплению данных о результатах обучения студентов, образовательных программах, особенностях образовательной среды, анализ которых позволит повысить эффективность и качество учебно-педагогического процесса.

Анализ образовательных данных – это направление исследований, которое связано с применением методов интеллектуального анализа данных, машинного обучения и статистики к информации, производимой образовательными учреждениями [2; 3]. Он может помочь выявить взаимосвязи и скрытые знания, которые используются для улучшения образовательного процесса, позволяет выстроить стратегию обучения таким образом, чтобы образовательная программа была максимально эффективна и соответствовала ожидаемым результатам обучающихся.

Кроме этого, результаты анализа образовательных данных способствуют:

- поиску скрытых закономерностей и взаимозависимостей, объясняющих процесс усваивания студентами знаний и приобретения умений и навыков;
- уменьшению «отсева» студентов на младших курсах за счет прогноза неудовлетворительной успеваемости;
- повышению эффективности и качества учебного процесса на основе принятия рациональных управленческих решений;
- нахождению сильных и слабых мест образовательного контента дисциплин и взаимодействия с ним [2];

– составлению рекомендаций для преподавателей и обучающихся с целью улучшения учебного процесса [4].

Для анализа образовательных данных в основном используются три группы методов: методы прогнозирования, методы обнаружения структуры и методы выявления взаимосвязей [5], каждая из которых имеет свое широкое применение.

Методы прогнозирования могут использоваться, к примеру, для предсказания результатов итоговой аттестации на основе текущих результатов и активностей, прогнозирования выбора специальности и профиля обучения и т. д.

Методы обнаружения структуры позволяют проанализировать структуру учебного занятия или контента электронного курса, построить цифровой профиль студентов в зависимости от способов восприятия ими учебного материала.

Методы выявления взаимосвязей применяются для нахождения связей между переменными в наборе данных, например, связи между посещением занятий и образовательными результатами, между особенностями изучения теоретического материала и выполнением практических заданий по соответствующим темам и др.

Образовательные данные могут быть получены из различных систем электронного обучения. В настоящее время многие университеты применяют системы управления обучением (LMS – Learning Management System), которые позволяют накапливать данные о пользовательском поведении студентов в виде журналов регистрации действий пользователя (логов), содержащих информацию о количестве посещений страницы, длительности работы каждого студента в системе, частоту посещения и т. д. [6]. Для предварительного анализа образовательных данных часто применяют

² Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 25.12.2022).

методы визуализации.

Визуализация данных – это графическое представление информации и аналитики в виде графиков, диаграмм [7]. Визуализация образовательных данных позволяет лучше понять особенности изучения студентами определенных курсов и конкретных тем. Графики помогают отобразить информацию в более удобном для восприятия виде. Особое внимание в визуализации данных нужно обращать на выбор типа и способа графического представления.

К примеру, М. А. Аникьева, Е. В. Максимова, А. А. Шмаглий [8] рассматривают вопрос применения визуализации при обработке данных об успеваемости студентов. Авторы исследуют способы визуализации данных для определения наиболее подходящих для анализа деятельности отдельного обучающегося и/или группы. В работе анализируются сложности учета успеваемости студентов, предлагаются наиболее подходящие виды диаграмм для визуализации. Выявленные особенности были реализованы в программном модуле визуализации и анализа данных о достижениях группы и подгрупп студентов.

Методы визуализации образовательных данных рассматриваются Т. Ю. Новгородцевой с соавторами [9] при решении задачи моделирования структурных элементов контингента студентов на основе кластерного анализа. Оценка качественных и количественных характеристик производилась с помощью визуализации данных. Результаты кластеризации представлены авторами в виде дендрограмм, частотного анализа – в виде гистограмм, описательная статистика – в виде таблиц. Авторы отмечают практическую значимость полученных результатов в предложенной процедуре моделирования, что явилось одним из дополнительных средств поддержки принятия управленческих решений для эффективной организации образовательного процесса.

Тема визуализации данных педагогического мониторинга освещается в работе [10] об алгоритме анализа и визуализации большого массива количественных и качественных данных мониторинга с возможностью построения прогнозных моделей. Результатом работы стали концептуальная модель и технология, которая позволила обрабатывать данные педагогического мониторинга и визуализировать их в виде OLAP-кубов, двумерных таблиц, диаграмм и графиков.

Целью данного исследования является анализ образовательных данных с помощью методов визуализации для выявления закономерностей в образовательной деятельности студентов по дисциплине «Основы программирования».

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую базу исследования составили труды М. А. Аникьевой, Я. Ван, Г. С. Васёвой, С. Н. Вачковой, А. С. Зуфаровой, Э. М. Кагана, Ю. Ф. Катхановой, С. В. Козина, Ю. В. Лысенко, Е. В. Максимова, Е. Ю. Никитиной, А. Д. Овсяницкого, Л. Ю. Овсяницкой, Ю. В. Подповетной, И. П. Постоваловой, А. А. Шмаглий и др.

В работе был использован комплекс методов: теоретические (анализ нормативных источников, психолого-педагогической и специальной литературы; системный, структурно-функциональный и сравнительно-сопоставительный анализ; контент-анализ, систематизация); эмпирические (наблюдение, тестирование, экспертная оценка, педагогический эксперимент); математические (корреляционный анализ, регрессионный анализ, методы математической статистики).

Результаты исследования, обсуждение. В работе приводится визуализация образовательных данных на основе электронного курса «Основы программирования», размещенного в информационно-образовательной среде вуза (на основе LMS Moodle). Выбор данного курса обоснован тем, что в нем содержится 8 тем, каждая

из которых раскрывает основные аспекты в программировании для студентов института цифровых технологий ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»:

Тема 1. Основные понятия языков программирования.

Тема 2. Введение в язык программирования C++.

Тема 3. Базовые операции C/C++. Управляющие конструкции.

Тема 4. Структурный подход в программировании.

Тема 5. Массивы. Статические массивы.

Тема 6. Указатели.

Тема 7. Массивы в подпрограммах.

Тема 8. Динамическая память.

От освоения данного курса зависит качество дальнейшего обучения студентов языкам программирования. Поэтому важно выделить, какие темы вызывают сложности в усвоении учебного материала студентами с целью дальнейшей корректировки его содержания [11].

Структура каждой учебной темы выглядит следующим образом: лекционный (теоретический) материал, практическое задание, проверочный тест. Таким образом, по каждой теме система электронного обучения учитывала количество кликов по лекционному материалу, выставляла две оценки по 5-балльной шкале за практическое задание и проверочный тест. Клики по элементам курса – это переходы к определенному разделу курса в LMS (открытие страницы с соответствующим элементом). Все показатели были взяты из журналов LMS Moodle. Рассмотрены данные 118 студентов, завершивших (с различной успеваемостью) прохождение курса.

Были использованы следующие переменные:

x_1 – общее время, в течение которого был открыт электронный курс студентом;

x_2 – клики по конспекту лекции темы 1;

x_3 – оценка за практическое задание темы 1;

x_4 – оценка за проверочный тест по теме 1;
 x_5 – клики по конспекту лекции темы 2;
 x_6 – оценка за практическое задание темы 2;

x_7 – оценка за проверочный тест по теме 2;

x_8 – клики по конспекту лекции темы 3;

x_9 – оценка за практическое задание темы 3;

x_{10} – оценка за проверочный тест по теме 3;

x_{11} – клики по конспекту лекции темы 4;

x_{12} – оценка за практическое задание темы 4;

x_{13} – оценка за проверочный тест по теме 4;

x_{14} – клики по конспекту лекции темы 5;

x_{15} – оценка за практическое задание темы 5;

x_{16} – оценка за проверочный тест по теме 5;

x_{17} – клики по конспекту лекции темы 6;

x_{18} – оценка за практическое задание темы 6;

x_{19} – оценка за проверочный тест по теме 6;

x_{20} – клики по конспекту лекции темы 7;

x_{21} – оценка за практическое задание темы 7;

x_{22} – оценка за проверочный тест по теме 7;

x_{23} – клики по конспекту лекции темы 8;

x_{24} – оценка за практическое задание темы 8;

x_{25} – оценка за проверочный тест по теме 8.

В качестве переменной взят показатель «Итоговая оценка по курсу».

В начале работы была выявлена взаимосвязь между временем нахождения студента в данном курсе и его итоговой оценкой (рис. 1).

На графике виден разброс относительно прямой, что говорит об отсутствии сильной линейной связи между признаками. Это подтверждает и рассчитанный коэффициент корреляции Пирсона (линейный коэффициент корреляции, формула (1)), который составляет $R_{x,y} = 0,44177$. Между временем, проведенным в системе, и итоговым баллом существует слабая корреляционная зависимость.

$$R_{XY} = \frac{C_{XY}}{\sigma_X \sigma_Y} = \frac{\sum(X-\bar{X})(Y-\bar{Y})}{\sqrt{E(X-\bar{X})^2 \sum(Y-\bar{Y})^2}}, \quad (1)$$

где C_{XY} – ковариационная матрица,

а $\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{t=1}^n X_t$ и $\bar{Y} = \frac{1}{n} \sum_{t=1}^n Y_t$ – средние

значения выборок.

Из графика видно, что студенты, которые провели в системе менее 1000 минут, имеют итоговые баллы ниже 3. Студенты, имеющие баллы выше 4, проводили в системе в среднем от 2000 до 2900 минут. Студенты, чье время в системе составило более 4000 минут, также имеют оценки «удовлетворительно». Можно предположить, что они часто открывали курс, но не соверша-

ли в нем никаких действий.

Для последующего анализа были рассмотрены показатели, отражающие открытие студентами электронной лекции (клик по соответствующему элементу курса), и оценки, полученные за выполненные по ней задания. Для удобства восприятия было построено 2 графика (рис. 2–3), где отражены действия / активности и оценки студентов.

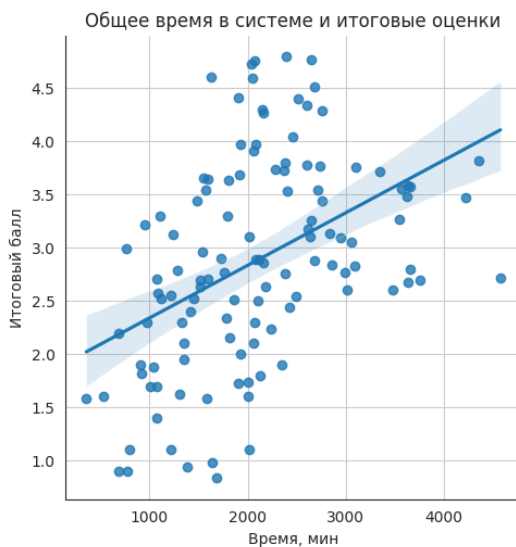


Рис. 1. Соотношение времени в системе и итогового балла

На рисунке 2 видно, что наибольший разброс имеют действия студентов по теме «Основные понятия языков программирования». Можно заметить, что чем большее количество раз студент открывал лекцию, тем выше его оценка за задание. Коэффициент корреляции между кликами по конспекту лекции и оценками за практические задания по теме 1 составляет $R_{x_2y_3} = 0,84384$. Между показателями существует сильная зависимость.

По теме 2 «Введение в язык программирования C/C++» минимальное число студентов, выполнивших задание ниже 2 баллов. Следовательно, можно утверждать, что среди тем первой половины курса эту тему студенты понимают лучше всего. Однако по ней можно увидеть большой раз-

брос по графику. Коэффициент корреляции между кликами и оценками $R_{x_5y_6} = 0,58938$, что говорит об умеренной связи между показателями.

По теме 3 «Базовые операции в C/C++» коэффициент корреляции составляет $R_{x_8y_9} = 0,60489$, что также говорит об умеренной взаимосвязи. По темам 3 «Базовые операции в C/C++» и 4 «Структурный подход в программировании» больше всего студентов, получивших максимальное количество баллов за практические задания. Это студенты, открывавшие конспекты лекций 10 и более раз. Коэффициент корреляции между кликами и оценками по теме 4 «Структурный подход в программировании» составляет $R_{x_{11}y_{12}} = 0,44177$, что свидетельствует о сильной взаимной связи.

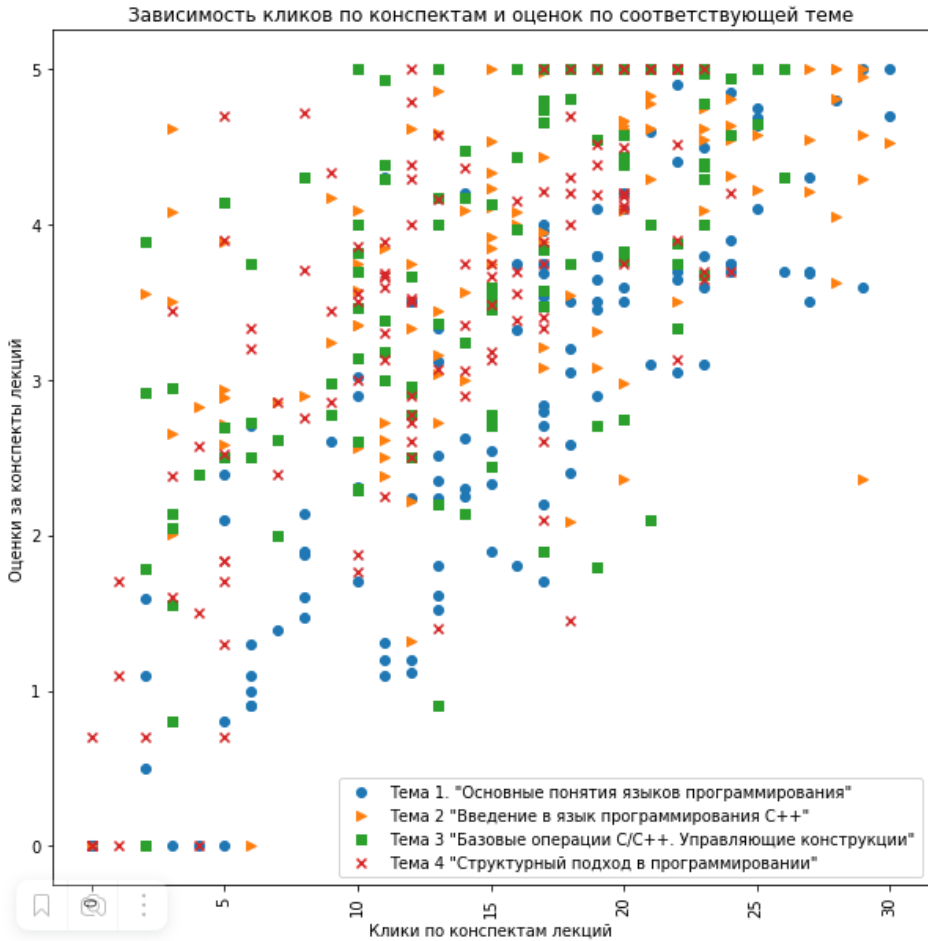


Рис. 2. Зависимость кликов по конспектам и оценок по соответствующей теме (темы 1–4)

По второй части курса (рис. 3) более четко прослеживается зависимость между количеством переходов к элементам курса, содержащим конспекты лекций, и оценками за соответствующие задания. При этом конспекты лекций по темам 7 «Массивы в подпрограммах» и 8 «Динамическая память» студенты открывали большее количество раз, чем все остальные темы курса. Можно предположить, что данные темы вызывали сложность при обучении. Такое поведение студентов также может объясняться тем, что это последние темы

курса, и студенты, желающие получить высокие баллы, наиболее часто открывали конспекты лекций, чтобы выполнить практические задания по ним на наивысшие баллы.

Между кликами и оценками по теме 7 «Массивы в подпрограммах» существует умеренная связь, $R_{x_{20}y_{21}} = 0,60989$. Между кликами по лекциям и оценками за задания по остальным трем темам существует сильная корреляционная зависимость. Коэффициент корреляции между кликами и оценками по теме 5 «Масси-

вы. Статичные массивы» составляет $R_{x_{17}x_{18}} = 0,77965$, по теме 8 «Динамическая память» – $R_{x_{14}x_{15}} = 0,78492$, по теме 6 «Указатели» – $R_{x_{23}x_{24}} = 0,78683$.

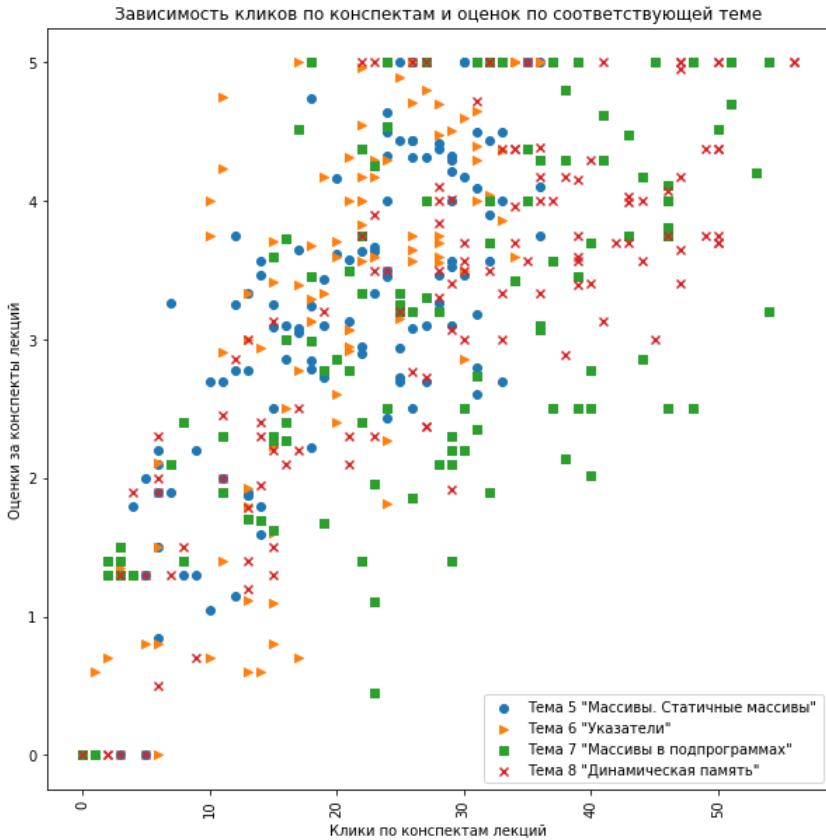


Рис. 3. Зависимость кликов по конспектам и оценок по соответствующей теме (темы 5–8)

Как выяснилось, коэффициенты корреляции между кликами по конспектам лекций и оценками за выполненные задания по разным темам отличаются. Возможно, лекции по темам, где коэффициент корреляции слабее, не содержат явных ответов на вопросы и/или студенты не вникают в содержимое лекции при прочтении. Кроме того, студенты могли открывать лекции уже после выполнения заданий. Тем не менее исходя из двух приведенных выше графиков, можно сделать вывод, что чем чаще студент открывает лекцию, тем выше его оценка по проверочным заданиям темы.

Рассмотрим распределение оценок за практические задания и проверочные тесты (рис. 4).

Согласно графическим данным по практическому заданию темы 2 «Введение в язык программирования С++» минимальное количество оценок «неудовлетворительно». Это одна из начальных тем и не вызвала сложностей у студентов. Больше всего оценок «неудовлетворительно» (более, чем у 30 % студентов) по теме 7 «Массивы в подпрограммах» и теме 5 «Статичные массивы» (как по практическому заданию, так и по тестовому), а также по проверочному тесту по

теме 6 «Указатели». Следовательно, можно предположить, что это наиболее сложные для усвоения темы курса для студентов.

Следует обратить большее внимание на дидактическое оформление учебного материала по указанным темам.

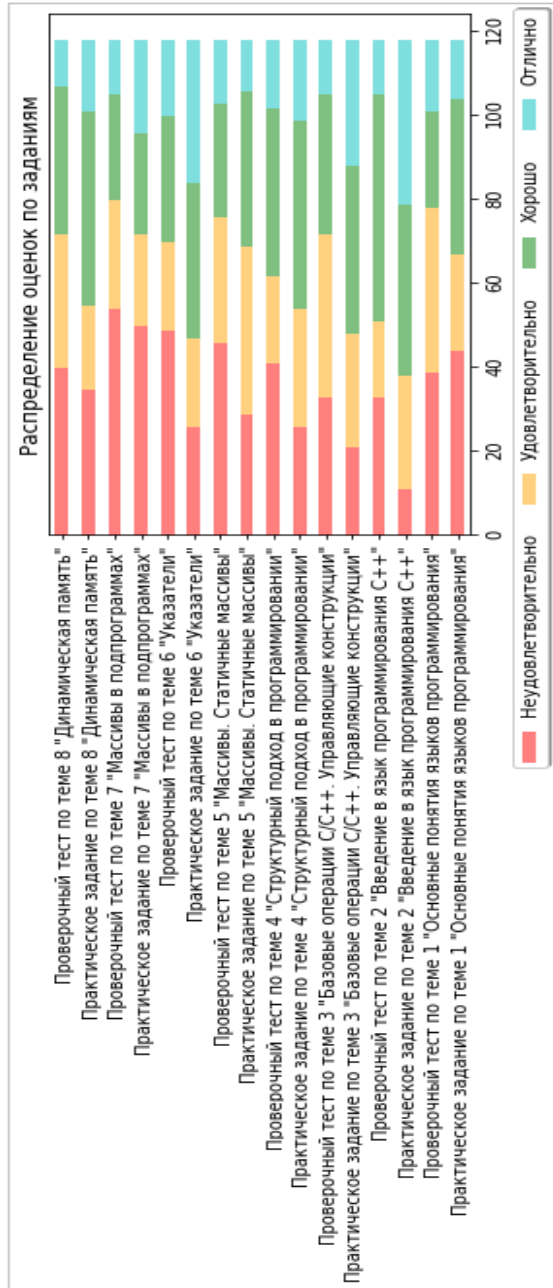


Рис. 4. Распределение оценок по практическим заданиям и проверочным тестам

Заключение. Таким образом, визуализация позволяет проанализировать данные и представить их в более удобном формате. С помощью визуализации образовательных данных исследованы зависимости между различными показателями и выявлены темы, требующие наибольшего внимания при организации учебного материала электронного курса «Основы программирования». Оптимально подобранный тип диаграммы гарантирует лучшее понимание иллюстрируемой информации, поэтому нами были использованы различные типы графиков в зависимости от целевого назначения, что позволило:

- выявить закономерности распределения оценок в зависимости от проведенного за изучением материала и выполнением заданий времени, определить взаимосвязи

между кликами по элементам курса и полученными оценками;

- визуально оценить распределение оценок среди студентов по отдельным учебным темам и учебным элементам, выявить аномалии в данных и нетипичное поведение;

- акцентировать внимание на важных с педагогической точки зрения деталях (количество времени, проведенное в курсе; количество переходов по заданиям; распределение оценок; сложные для усвоения учебные темы и др.);

- отразить образовательные данные в более удобном и информативном для восприятия виде, наглядно сравнить зависимости между показателями и сделать значимые выводы по анализируемому курсу.

Список источников

1. *Фиофанова О. А.* Smart Big Data в публичных докладах // Образовательная политика. – 2020. – № 4 (84). – С. 70–77. DOI: 10.22394/2078-838X-2020-4-70-77.
2. *Ширинкина Е. В.* Методы интеллектуального анализа данных и образовательной аналитики // Современное образование. – 2022. – № 1. – С. 51–67.
3. *Белоножко П. П., Карпенко А. П., Храмов Д. А.* Анализ образовательных данных: направления и перспективы применения // Научное ведение. – 2017. – № 9 (4).
4. *Зорина Н. В., Панченко В. М.* Экспериментальный программный комплекс для моделирования и интерпретации процессов анализа образовательных данных // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – № 4. – С. 207–215.
5. *Фиофанова О. А.* Методы анализа образовательных данных и способы их применения в педагогической и управленческой практике в сфере образования // Школьные технологии. – 2020. – № 1. – С. 117–127.
6. *Романов А. А., Волчек Д. Г.* Анализ данных о поведении пользователей в системах электронного обучения // Онтология проектирования. – 2020. – №1 (35). – С. 100–111.
7. Визуализация данных: применение в работе, основные принципы, способы и инструменты для использования [Электронный ресурс]. – URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/vizualizaciya-dannyh/>
8. *Аникьева М. А., Шмаглый А. А., Максимова Е. В.* Визуализация достижений студентов // МНИЖ. – 2021. – № 5-1 (107). – С. 23–29.
9. *Новгородцева Т. Ю., Бурдуковская А. В., Иванова Е. Н., Дядькин Ю. А., Лесников И. Н.* Моделирование структурных элементов контингента студентов на основе кластерного анализа // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 5. – С. 75–80.
10. *Овсяницкая Л. Ю., Никитина Е. Ю., Лысенко Ю. В., Подповетная Ю. В., Постовалова И. П., Овсяницкий А. Д.* Технология анализа и визуализации многомерных данных педагогического мониторинга в высшем образовании // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2018. – № 4. – С. 793–802.
11. *Токтарова В. И., Попова О. Г.* Анализ образовательных данных взаимосвязи успешности обучения и поведения студентов в цифровой образовательной среде вуза // Информатика и образование. – 2022. – № 37 (4). – С. 54–63. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-4-54-63.

References

1. Fiofanova, O. A., 2020. Smart Big Data in public reports. *Educational Policy*, no. 4 (84), pp. 70–77. (In Russ.)
2. Shirinkina, E. V., 2022. Methods of data mining and educational analytics. *Modern Education*, no. 1, pp. 51–67. (In Russ.)
3. Belonozhko, P. P., Karpenko, A. P., Hramov, D. A., 2017. Analysis of educational data: directions and prospects of application. *Science Studies*, no. 9 (4). (In Russ.)
4. Zorina, N. V., Panchenko, V. M., 2017. Experimental software package for modeling and interpreting educational data analysis processes. *Modern Information Technologies and IT Education*, no. 4, pp. 207–215. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Fiofanova, O. A., 2020. Methods of analysis of educational data and methods of their application in pedagogical and managerial practice in the field of education. *School Technologies*, no. 1, pp. 117–127. (In Russ.)
6. Romanov, A. A., Volchek, D. G., 2020. Analysis of user behavior data in e-learning systems. *Ontology of design*, no. 1 (35), pp. 100–111. (In Russ.)
7. Data visualization: application in work, basic principles, methods and tools for use [online]. Available at: <https://practicum.yandex.ru/blog/vizualizaciya-dannyh/> (In Russ.)
8. Anikeva, M. A., Shmaglij, A. A., Maksimova, E. V., 2021. Visualization of student achievements. *International Research Journal*, no. 5-1, pp. 23–29. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Novgorodceva, T. Yu., Burdukovskaya, A. V., Ivanova, E. N., Dyad'kin, Yu. A., Lesnikov, I. N., 2021. Modeling of structural elements of the contingent of students on the basis of cluster analysis. *Modern Pedagogical Education*, no. 5, pp. 75–80. (In Russ.)
10. Ovsyanickaya, L. Yu., Nikitina, E. Yu., Lysenko, Yu. V., Podpovetnaya, Yu. V., Postovalova, I. P., Ovsyanickij, A. D., 2018. Technology for analysis and visualization of multidimensional data of pedagogical monitoring in higher education. *Modern Information Technologies and IT Education*, no. 4, pp. 793–802. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Toktarova, V. I., Popova, O. G., 2022. An analysis of educational data on the correlation between learning success and students' behavior in the university digital educational environment. *Informatics and Education*, no. 37 (4), pp. 54–63. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-4-54-63 (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

В. И. Токтарова, доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной математики и информатики, советник ректората, Марийский государственный университет, toktarova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-3053>, Йошкар-Ола, Россия

О. Г. Попова, специалист центра искусственного интеллекта, Марийский государственный университет, olesya_popova10@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2666-1005>, Йошкар-Ола, Россия

Information about the authors

Vera I. Toktarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Science, Mari State University, toktarova@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-3053>, Yoshkar-Ola, Russia

Olesya G. Popova, artificial intelligence center employee, Mari State University, olesya_popova10@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2666-1005>, Yoshkar-Ola, Russia

Поступила в редакцию 20.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 20.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья
УДК 37.013
DOI: 10.15293/1813-4718.2301.07

Компетентностный подход к обучению китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах

И Аньжань¹

¹ Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Аннотация. Развитие отношений России и Китая привело к повышению интереса российских студентов к изучению китайского языка, а также к повышенной востребованности российских специалистов на китайском рынке труда. В соответствии с этим обучение студентов в отношении китайского языка должно в полной мере соответствовать мировым стандартам трудового рынка.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования международной коммуникативной компетенции при изучении китайского языка иностранными студентами. Именно развитие практических навыков и компетенций позволяет студенту после окончания учебного заведения приступать к непосредственному выполнению своих профессиональных обязанностей.

Цель данной статьи – изучение особенностей применения компетентностного подхода при изучении китайского языка российскими студентами.

Методология. Для достижения цели исследован ряд работ как российских, так иностранных специалистов и педагогов.

Компетентностный подход, предполагающий развитие практических навыков студентов и развитие различных компетенций, включающих саморазвитие, самопознание и прочее, позволяют уже на стадии обучения в учебном заведении сформировать полноценного специалиста, способного выполнять свои обязанности с первых дней.

В результате изучения теоретической литературы и практического опыта различных педагогов удалось определить основные преимущества применения компетентностного подхода, а также выявить ряд недостатков, связанных с несовершенством современной системы образования.

Ключевые слова: компетентность; компетентностный подход; китайский язык; обучение российских студентов; применение компетентностного подхода; практические навыки; умения; компетенции

Для цитирования: И Аньжань. Компетентностный подход к обучению китайскому языку студентов гуманитарных специальностей в российских вузах // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 72–78. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.07>

Scientific article

Competence-Based Approach to Teaching Chinese to Students of Humanities in Russian Universities

Yi Anran¹

¹ The Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The development of relations between Russia and China has led to an increase in the interest of Russian students in learning Chinese, as well as to an increased demand for Russian

© И Аньжань, 2023

specialists in the Chinese labor market. In accordance with this, the training of students in relation to the Chinese language should fully comply with the international standards of the labor market.

The relevance of the research is due to the need for the formation of international communicative competence when studying Chinese by foreign students.

It is the development of practical skills and competencies that allows a student to start performing his professional duties directly after graduation.

The purpose of this article is to study the features of the application of the competence approach in the study of Chinese by Russian students.

Methodology. To achieve this goal, a number of works by both Russian and foreign specialists and teachers have been studied.

The competence-based approach, involving the development of practical skills of students and the development of various competencies, including self-development, self-knowledge, etc., allow already at the stage of training in an educational institution to form a full-fledged specialist capable of performing his duties from the first days.

As a result of studying the theoretical literature and practical experience of various teachers, it was possible to determine the main advantages of using the competence approach, as well as to identify a number of shortcomings associated with the imperfection of the modern education system.

Keywords: competence; competence approach; Chinese language; teaching Russian students; application of competence approach; practical skills; skills; competencies

For citation: Yi Anran, 2023. Competence-based approach to teaching Chinese to students of humanities in Russian universities. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 72–78. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.07>

Введение. Постановка проблемы. Использование преподавания различных дисциплин с точки зрения компетентного подхода изучается в России и других странах достаточно длительное время. Компетентный подход позволяет студентам овладевать практическими навыками и умениями, которые в непосредственной степени пригодятся им в дальнейшей работе.

С учетом развития отношений России и Китая в последние годы возрос спрос в изучении китайского языка российскими студентами, а также в приглашении российских специалистов в Китай. В связи с этим развитие межкультурной коммуникативной компетенции является достаточно востребованным и актуальным. Именно применение компетентного подхода позволяет достигать достаточно высоких результатов.

Цель данной работы – анализ практического применения компетентного подхода к обучению китайскому языку студентов гуманитарных вузов России.

Для достижения данной цели использо-

ван ряд методов, включающих:

- изучение теоретической литературы;
- анализ современных исследований;
- обобщение данных.

Обзор научной литературы по проблеме. В ходе исследования были изучены и проанализированы работы целого ряда специалистов, в том числе российских специалистов, таких как В. Л. Акапьев, В. В. Краевский, И. В. Кочергин, И. Я. Лернер, А. Г. Малая, М. Н. Скантин и др.; специалистов китайских и других иностранных школ.

В качестве определения понятия «компетентный подход» можно использовать формулировку, предложенную Э. Ф. Зеером в 2005 г.: «это, в первую очередь, ориентация на цели и векторы образования, которые включают: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности» [1].

Обучение иностранному языку, в том числе и китайскому, в качестве одной из основных целей ставит формирование

межкультурной коммуникативной компетенции, предполагающей не только знание лексики и грамматики языка, но и полноценное понимание культурных особенностей другого государства [2].

Формирование данной компетенции и полноценное применение компетентностного подхода предполагает сочетание различных упражнений для развития знаний и навыков, относящихся к особенностям языка, культуры и другим особенностям страны, язык которой изучается. Для этого необходимо не только понимать правила произношения слов, фраз и предложений, но и глубоко осознавать культурные особенности другой страны [3]. Ранее такая необходимость в обучении китайскому как иностранному не рассматривалась [4].

Методология и методы исследования. Сотрудниками Института Конфуция было актуализировано применение компетентностного подхода, и в современные учебные программы уже внесены упражнения, которые направлены на развитие ценностных ориентиров, навыков и компетенций российских студентов [5].

Суть компетентностного подхода при изучении иностранных языков заключается в формировании всех основных компетенций, включая общеобразовательные, общекультурные, профессиональные навыки. Обучение при помощи компетентностного подхода – это сравнение компетенций, которыми уже обладает обучающийся, с той идеальной моделью, которая разработана учебной организацией и является основой данной обучающей программы. И такое сравнение должно проходить на всех этапах обучения [6].

Использование компетентностного подхода и постоянный контроль развития навыков особенно важен при обучении китайскому языку в связи со значительной разницей в языковой структуре и культуре России и Китая [7].

Результаты исследования. Развитие отношений между Китаем и Россией,

а также политика повышения культурного уровня в восточной стране привели к тому, что возрос интерес к китайскому языку среди российских студентов. Следовательно, современные программы обучения китайскому языку должны соответствовать требованиям рынка труда, чтобы выпускники имели возможность исполнять профессиональные обязанности в полной мере [8].

Для реализации компетентностного подхода при обучении китайскому языку необходимо учитывать целый ряд аспектов. Специалисты Института Конфуция выделили четыре основных аспекта, которые являются обязательными в ходе реализации: ключевые компетенции, обобщенные умения по предметам, прикладные умения, необходимые жизненные навыки.

Ключевые компетенции включают базовые, переносимые и основные навыки надпредметного характера. К обобщенным умениям относятся такие навыки, как понимание иноязычной речи, умение выстраивать фразы и предложения и т. д. К прикладным – специализированные навыки, позволяющие использовать знания на практике. И, наконец, жизненные навыки – социальные и экономические умения, направленные на адаптацию человека к социальной среде. Развитие данных навыков в последнее время стало мировой тенденцией, используемой во всех системах обучения.

В настоящее время в вузах применяется целый ряд методик, направленных на развитие компетенций и практических навыков студентов. Например, в Китае было проведено исследование в отношении использования в школах, вузах и на образовательных сайтах информационных блогов. Результат исследования показал, что ведение блогов на нескольких языках (родном и иностранном) позволяет намного быстрее развивать навыки перевода, чтения, понимания иностранных текстов [9].

Еще один эффективный способ – использование автоматизированных систем

для проведения дистанционного обучения. Использование подобной автоматизированной системы позволяет добиться сразу нескольких целей:

- сокращение затрат на образование;
- возможность выполнять задания в любом месте и в любое время;
- упрощение процесса контроля, проверки знаний и навыков.

Кроме того, набор приложений, входящих в автоматизированную систему, позволяет выполнять различные задания, которые в практическом смысле пригодятся студентам в дальнейшей работе [10].

Дистанционное образование позволяет развивать такой навык работы как «самостоятельность», который пригодится студентам не только на всех этапах обучения, но и в дальнейшей карьере [13].

Эффективным является и использование интерактивных и дистанционных технологий, позволяющих разнообразить упражнения, использовать принцип наглядности и быстрее развивать практические навыки.

Например, новая модель преподавания используется в МГИМО при обучении студентов старших курсов китайскому языку. Н. Н. Саклакова провела исследование результатов работы и сделала выводы, что данная система имеет ряд недостатков, но при этом позволяет в значительной степени увеличить эффективность занятий, обеспечить студентам постоянный доступ к различным источникам, необходимым материалам и статьям на изучаемом языке. Это помогает выполнять всевозможные задания и развивать навыки и компетенции в области перевода, реферирования, анализа информации, получаемой на китайском языке [11].

Еще одна форма обучения с использованием компетентностного подхода, разработанная специалистами Института Конфуция – педагогическая мастерская.

Отличительной особенностью такой мастерской является то, что основная задача преподавателя заключается не в том,

чтобы донести до студентов какой-то готовый материал или разъяснить решение какой-либо задачи, а создать проблемную ситуацию, которую студент должен решить самостоятельно. По сути, свои знания студент строит самостоятельно за счет постоянно поиска решений и критического отношения к ситуации и имеющейся у него информации.

При решении поставленной задачи происходит актуализация личного опыта и знаний, которыми уже обладает студент. Также развиваются социализация и рефлексия, позволяющие сопоставлять полученные одним студентом результаты решения проблемы с результатами других участников мастерской.

Такой подход к обучению позволяет развивать множество «жизненных» навыков, прикладных и обобщенных умений, а также определить моменты, которые не понятны студенту [12].

Каждый из перечисленных современных способов использования компетентностного подхода при обучении китайскому языку позволяет добиться различных положительных результатов, которые в целом повышают эффективность занятий и формируют практические навыки и компетенции студента.

Практики приходят к выводу, что теоретическое определение данного подхода, то есть ориентация образования на самореализацию, саморазвитие, определение, развитие профессиональных и культурных навыков, а также развитие индивидуальности и творческих способностей, подтверждается.

При этом педагогу при разработке программ необходимо определиться с моделью компетенций, которая станет «идеальной» для последующей сверки с ней компетенций, полученных в ходе обучения студентами [14]. Кроме того, существует ряд объективных и субъективных проблем при его реализации, но все их можно решить при продуманной разработке программ обучения, соответствующих особенностям

изучения китайского языка российскими студентами [15].

В целом при использовании компетентностного подхода при обучении китайскому языку российских студентов преподаватели должны понимать, какие именно компетенции должен получить студент в ходе обучения, а самое главное, какие навыки ему пригодятся при непосредственной работе в Китае или просто с носителями китайского языка.

Заключение. На основании изучения теоретических исследований и практической работы российских и зарубежных педагогов в области использования компетентностного подхода при преподавании китайского языка можно сделать вывод о том, что его эффективность подтверждена. Применение различных интерактивных и дистанционных технологий в рамках

применения компетентностного подхода позволяет добиться достаточно высоких результатов и обеспечить эффективность образования в отношении овладения студента практическими навыками и необходимыми компетенциями.

Актуальность использования компетентностного подхода изначально обусловлена необходимостью развития практических навыков во время обучения для выпуска из учебных заведений уже готовых специалистов.

В ходе работы обобщены основные современные методики, используемые педагогами при обучении в рамках компетентностного подхода, выявлены их преимущества и недостатки, а также сформулированы основные принципы, которые необходимы для разработки методики преподавания.

Список источников

1. *Медведева А. А.* Компетентностный подход в системе современного образования // Развитие современного образования: от теории к практике: сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 6 сентября 2019 года). – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. – С. 11–17.
2. *Корнеева Л. И., Ма Жунъю.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в Китае и России: сравнительно-сопоставительный анализ // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 61–65. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-kitae-i-rossii-sravnitelno> (дата обращения: 20.01.2023).
3. *Кочергин И. В.* Очерки лингводидактики китайского языка. – М.: Восток – Запад, 2006. – 192 с.
4. *Чжао Цзиньмин.* Общее введение в обучение китайскому языку как иностранному = 对外汉语教学概论. – Пекин: Коммерческое изд-во, 2014. – 516 с.
5. *Цыренжапова Н. Д.* Институт Конфуция как центр академической мобильности студентов в российских вузах // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2018. – № 3-4. – С. 126–129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-konfutsiya-kak-tsentra-kademieskoy-mobilnosti-studentov-v-rossijskih-vuzah> (дата обращения: 20.01.2023).
6. *Кузьминова М. В.* Формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции в высшей школе // Дискуссия. – 2015. – № 10 (62). – С. 153–160. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-inoazychnoy-kompetentsii-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 18.01.2023).
7. *Малая А. Г., Ключкова Н. В., Коротышева Ю. Н., Воронюк Ю. С., Ли Ч. М.* Новые педагогические условия обучения китайскому языку [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. – 2017. – № 7 (31), том 1. – С. 59–65. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-kitayskomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 18.01.2023).
8. *Акапьев В. Л., Немыкина Н. В., Немыкин Н. И.* Роль компетентностного подхода в современном образовании // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-7. – С. 1402–

1406. – URL: <https://fundamental-research.ru/article/view?id=33354> (дата обращения: 18.01.2023).
9. Tse S. K., Yuen A. H. K., Loh, E. K. Y., Lam J. W. I., Ng R. H. W. The impact of blogging on Hong Kong primary school students' bilingual reading literacy // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2010. – № 26 (2). – P. 164–179.
10. Никуличева Н. В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практическое пособие. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016. – 71 с.
11. Саклакова Н. Н. Специфика дистанционного обучения для развития коммуникативных компетенций на уроках иностранного языка на старших курсах (уровень В2+, C1) // *МНКО*. – 2020. – № 4 (83). – С. 178–180. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-distantsionnogo-obucheniya-dlya-razvitiya-kommunikativnyh-kompetentsiy-na-urokah-inostrannogo-yazyka-na-starshih-kursah> (дата обращения: 14.01.2023).
12. Потехина Н. В., Жеребятникова Г. В. Педагогическая мастерская как технология обучения студентов в вузе // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2021. – № 71-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
- pedagogicheskaya-masterskaya-kak-tehnologiya-obucheniya-studentov-v-vuze (дата обращения: 20.01.2023).
13. Михеева Н., Цзэн Юньтин. Дистанционное обучение китайскому языку // *Научный вестник Гуманитарно-социального института*. – 2021. – № 12. – С. 8. DOI: <https://doi.org/10.17632/crt6vws7m2.1>
14. Цзэн Юньтин. Реализация компетентностного подхода дистанционного обучения китайскому языку студентов старших курсов российских вузов гуманитарных специальностей // *Вестник Марийского государственного университета*. – 2022. – № 2 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-distantsionnogo-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-starshih-kursov-rossijskih-vuzov> (дата обращения: 14.01.2023).
15. Зубарева Н. П., Султанова А. Н., Ступникова Н. А. Реализация компетентностного подхода при обучении китайскому языку в высшей школе: проблемы объективного характера // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-pri-obuchenii-kitayskomu-yazyku-v-vysshey-shkole-problemy-obektivnogo-haraktera> (дата обращения: 14.01.2023).

References

1. Medvedeva, A. A., 2019. Competence approach in the system of modern education. Development of modern education: from theory to practice: Collection of materials of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Cheboksary, September 06, 2019. Cheboksary: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”, pp. 11–17. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Korneeva, L. I., Ma, Junyu, 2019. Formation of intercultural communicative competence in teaching a foreign language in China and Russia: comparative analysis. *Pedagogical education in Russia*, no. 2, pp. 61–65. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-kitae-i-rossii-sravnitelno> (accessed: 20.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kochergin, I. V., 2006. *Essays on linguodactics of the Chinese language*. Moscow: East-West Publ., 192 p. (In Russ.)
4. Zhao, Jinming, 2014. *General Introduction to teaching Chinese as a Foreign language = 对外汉语教学概论*. Beijing: Commercial Publishing House, 516 p. (In Russ., In Chinese).
5. Tsyrenzhapova, N. D., 2018. Confucius Institute as a center for academic mobility of students in Russian universities. *Bulletin of BSU. Education. Personality. Society*, no. 3-4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-konfutsiya-kak-tsentr-akademicheskoy-mobilnosti-studentov-v-rossijskih-vuzah> (accessed: 20.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kuzminova, M. V., 2015. Formation of professional communicative foreign language competence in higher school. *Discussion*, no. 10 (62), pp. 153–160. Available at: <https://cyberleninka.ru/artide/nformirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-v-vysshey-shkole> (accessed: 18.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

7. Malaya, A. G., Klochkova, N. V., Korotysheva, Yu. N., Voronyuk, Yu. S., Li, Ch. M., 2017. New pedagogical conditions of teaching the Chinese language. *Bulletin of Science and Education* [online], no. 7 (31), vol. 1, pp. 59–65. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-kitayskomu-yazyku/viewer> (accessed: 18.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Akapyev, V. L., Nemykina, N. V., Nemykin, N. I., 2013. The role of the competence approach in modern education. *Fundamental research*, no. 11-7, pp. 1402–1406. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33354> (accessed: 18.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Tse, S. K., Yuen, A. H. K., Loh, E. K. Y., Lam, J. W. I., Ng, R. H. W., 2010. The impact of blogging on Hong Kong primary school students' bilingual reading literacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, no. 26 (2), pp. 164–179. (In Eng.)
10. Nikulicheva, N. V., 2016. Introduction of distance learning into the educational process of an educational organization: a practical guide. Moscow: Federal Institute for Education Development, 71 p. (In Russ.)
11. Saklakova, N. N., 2020. Specifics of distance learning for the development of communicative competencies in foreign language lessons at senior courses (level B2+, C1). *MNKO*, no. 4 (83). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-distantsionnogo-obucheniya-dlya-razvitiya-kommunikativnyh-kompetentsiy-na-urokah-inostrannogo-yazyka-na-starshih-kursah> (accessed: 14.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Potekhin, N. V., Zherebyatnikova, G. V., 2021. Pedagogical workshop as a technology of teaching students at a university. *Problems of modern pedagogical education*, no. 71-3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-masterskaya-kak-tehnologiya-obucheniya-studentov-v-vuze> (accessed: 20.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
13. Mikheeva, N., Tseng, Yunting, 2021. Distance learning of the Chinese language. *Scientific Bulletin of the Humanitarian and Social Institute*, no. 12, p. 8. DOI: <https://doi.org/10.17632/crt6vws7m2.1> (In Russ., abstract in Eng.)
14. Tseng, Yunting, 2022. Implementation of a competence-based approach to distance learning Chinese for senior students of Russian universities in the humanities. *Bulletin of the Mari State University*, no. 2 (46). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-distantsionnogo-obucheniya-kitayskomu-yazyku-studentov-starshih-kurov-rossiyskih-vuzov> (accessed: 14.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Zubareva, N. P., Sultanova, A. N., Stupnikova, N. A., 2019. The implementation of a competence-based approach in teaching Chinese at higher school: problems of an objective nature. *Humanities and Social Sciences*, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-pri-obucheni-kitsayskomu-yazyku-v-vysshey-shkole-problemy-obektivnogo-haraktera> (accessed: 14.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

И Аньжань, ассистент кафедры теории и практики института иностранных языков РУДН, anyaanran@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8990-4898>, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Information about the author

Yi Anran, Assistant of the Department of Theory and Practice of the Institute of Foreign Languages of the PFUR, anyaanran@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8990-4898>, The Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 18.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 18.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья
УДК 378:070
DOI: 10.15293/1813-4718.2301.08

Интеграция как основа целостного обучения студентов-журналистов (на примере опыта работы кафедры журналистики НГПУ)

Евдокимова Елена Вениаминовна¹, Кислая Лилия Николаевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Существующие подходы к обучению в вузе предполагают широкое использование инновационных технологий, которые, однако, полностью не способны преодолеть предметную разобщенность современной системы образования. Данная проблема актуальна и при подготовке кадров для СМИ. Ее решение авторы статьи видят в интегрированном обучении студентов-журналистов, предполагающем формирование как профессиональных, так и личностных компетенций.

Цель статьи заключается в выявлении специфики обучения студентов-журналистов, осуществляющегося в рамках интегрированного подхода, что способствует обеспечению целостности в подготовке будущих работников сферы массмедиа.

Методология и методы исследования. Работа базируется на изучении общих подходов к организации интегрированного обучения. Основными методами являются теоретический, включающий анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение и интерпретацию данных, и эмпирический, представленный включенным наблюдением.

Результаты исследования. Авторами предложено свое определение интегрированного обучения, в исследовании описана система подготовки студентов-журналистов в НГПУ, позволяющая достичь целостности обучения за счет интеграции.

Заключение. Интеграция в обучении студентов-журналистов понимается как образовательный процесс, реализуемый в учебной и внеучебной деятельности, определяющими для которого становятся качественные трансформации, происходящие при разнонаправленной подготовке студентов.

Ключевые слова: интеграция; обучение студентов-журналистов; целостность образования; компетенции; бинарное занятие; проектная деятельность

Для цитирования: Евдокимова Е. В., Кислая Л. Н. Интеграция как основа целостного обучения студентов-журналистов (на примере опыта работы кафедры журналистики НГПУ) // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 79–88. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.08>

Scientific article

Integration as a Basis for Holistic Training of Students-Journalists (on the example of the experience of the department of journalism of NSPU)

Elena V. Evdokimova¹, Liliya N. Kislaya¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Existing approaches to teaching at a university involve the widespread use of innovative technologies, which, however, are not completely capable of overcoming the subject disunity of the modern education system. This problem is relevant in the training of personnel

for the media. The authors of the article see its overcoming in the integrated training of student journalists, which involves the formation of both professional and personal competencies.

The purpose of the article is to identify the specifics of teaching journalism students, which is carried out within the framework of an integrated approach, which helps to ensure integrity in the training of future workers in the field of mass media.

Methodology and research methods. The work is based on the study of general approaches to the organization of integrated learning. The main methods are theoretical, including analysis of the literature on the research problem, synthesis, generalization and interpretation of data, and empirical, represented by a participant observation.

Research results. The authors propose their own definition of integrated learning, the study describes the system for training student journalists at NSPU, which allows achieving the integrity of learning through integration.

Conclusion. Integration in the training of students-journalists is understood as an educational process implemented in educational and extracurricular activities, which are determined by the qualitative transformations that occur during the multidirectional training of students.

Keywords: integration; training of student journalists; integrity of education; competencies; binary lesson; project activity

For citation: Evdokimova, E. V., Kislaya, L. N., 2023. Integration as a basis for holistic training of students-journalists (on the example of the experience of the department of journalism of NSPU). Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 79–88. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.08>

Введение, постановка проблемы.

В связи с принятием новых государственных стандартов в области высшего образования, изменением подходов к подготовке студентов (от знаниевой модели обучения к компетентностной, практико-ориентированной) приоритетной задачей вузов становится подготовка студентов, которые обладают креативными и коммуникативными способностями и, опираясь на имеющийся социальный опыт, могут найти нестандартные решения в проблемных ситуациях. Как верно замечают И. А. Пресс и М. Н. Рябова, «тенденциями развития современного образования являются переход к личностной парадигме, концепция индивидуализации обучения, компетентностная модель, практико-ориентированный подход, от «знаю, что...» к «знаю, как...», от передачи готовых знаний к знанию методов добывания знаний, существенное повышение роли самостоятельной работы для студентов всех форм обучения» [1, с. 169].

В последние десятилетия значительно увеличилось количество научных работ, посвященных использованию методов активного обучения в подго-

товке студентов в курсе разных дисциплин (Г. И. Окань [2], О. С. Смирнова [3], А. Д. Мершиева, Е. В. Евдокимова [4] и др.); приемам мотивации и активизации обучающихся (А. П. Преображенский, О. П. Чопоров [5], В. Н. Денисов, Н. В. Калинин, А. В. Белолипецкая [6] и др.); формам и видам проблемного обучения в рамках лекционных и практических занятий (М. О. Кучеревская, Б. А. Дейч [7], О. М. Деревянкина [8] и др.); рассмотрению инновационных технологий, способствующих развитию российского высшего образования (С. Ю. Лаврентьев, Д. А. Крылов [9], В. В. Юмагузин [10] и др.).

Инновационные модели обучения, несомненно, повышают мотивацию студентов, что, в конечном итоге, оказывает положительное влияние на качество подготовки будущих специалистов в различных областях профессиональной деятельности. Однако использование проблемного подхода в обучении, как правило, ограничивается определенными учебными дисциплинами, в рамках которых формируются отдельные умения и навыки, связанные с изучаемым предметом, поэтому нельзя

не согласиться с мнением ряда исследователей о том, что выпускники вузов обладают фрагментарным мировоззрением, причиной которого является «предметная разобщенность» (С. С. Курмангалиева, Г. А. Смагулова, Л. Н. Власова, М. С. Макашова, О. М. Алиев [11]).

Эта проблема особенно актуальна при подготовке журналистов, которые должны обладать широким кругозором, уметь устанавливать взаимосвязи между явлениями, проводить исторические параллели, вступать в коммуникацию с представителями разного возраста, социального положения, профессий – все это требует от будущих работников СМИ сформированных личностных компетенций.

Преодоление предметной разобщенности авторы данной статьи видят в интегрированном обучении студентов-журналистов, так как подготовка к данной профессии включает знания теории из области общегуманитарных и профессиональных дисциплин, практические умения и навыки, которые должны формироваться в течение всего периода обучения, а не только в ходе учебной и производственных практик.

Цель статьи заключается в выявлении специфики обучения студентов-журналистов, осуществляющегося в рамках интегрированного подхода, что способствует обеспечению целостности в подготовке будущих работников сферы массмедиа.

Обзор научной литературы по проблеме. Интегрированное обучение студентов в вузе исследователи понимают в разных аспектах:

- как соединение приемов обучения при очной, заочной и дистанционной формах обучения (И. А. Пресс, Н. М. Рябова [1]);
- как часть инклюзивного обучения (О. Ю. Муллер [12], Н. В. Сулимина [13]);
- как сетевое взаимодействие вузов и школ (В. В. Макеев [14]);
- как интеграцию дополнительного и общего образования (Ю. П. Прокудин,

Л. Н. Макарова, В. С. Акулинина [15]);

– как интеграцию теории и практики, бинарное обучение (А. И. Казанцева [16], Т. В. Кузнецова, О. Д. Рядовская [17]);

– как совокупность инновационных методов: проектное и проблемное обучение, перевернутый дизайн класса, электронное и смешанное обучение, командное обучение (Т. А. Баранова, А. М. Кобичева, Н. Г. Ольховик [18]);

– как внедрение мультимедийных технологий в процесс обучения (А. В. Кучай [19]).

Дидактические возможности и педагогические особенности реализации интегрированного обучения в процессе подготовки будущих журналистов (на примере реализации дисциплины «Иностранный язык») рассматривают Е. В. Сизова и Б. А. Кайзер. По мнению исследователей, именно метапредметный подход «создает основу для формирования универсальных “надпредметных” компетенций, без которых невозможно становление современного журналиста как грамотного профессионала и творческой, интеллектуально развитой личности» [20, с. 37].

Е. Г. Резниченко, рассматривая вопросы интеграции в обучении журналистов, акцентирует внимание на разных формах организации вузовских занятий, среди которых проблемная лекция, бинарная лекция, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-дискуссия; семинар-беседа, семинар-исследование, семинаре-игра [21]. Полностью разделяем мнение исследователя о том, что «подготовка студента (дипломированного специалиста, бакалавра, магистра) посредством формирования у него компетенций, представленных в ФГОС ВПО, будет более эффективной, если в процессе её практической реализации, когда многие компетенции формируются группой дисциплин, удастся уделить настолько должное внимание связям между компетенциями, что в результате обучения выпускник для осуществления деятельности имеет именно систему компетенций, а не

просто их набор» [21, с. 4].

Ю. В. Благов и Л. А. Мыслицкая интегрируют в обучении студентов-журналистов трактуют как «взаимное проникновение содержания разных учебных дисциплин и создание единого образовательного потенциала путем использования инновационных педагогических методов, средств и организационных форм обучения» [22, с. 115]. По мнению исследователей, интегративный подход в журналистском образовании заключается в технологиях, основанных на гуманизации учебного процесса (лично-ориентированное развивающее обучение), на активизации и интенсификации деятельности обучающихся (метод проектного обучения) и коллективной творческой деятельности.

Анализ научной литературы по теме интегрированного обучения показал, что сегодня не существует единых подходов к рассмотрению данного понятия, цельной классификации с выделением четких критериев. Так, например, под интегрированным обучением понимается то форма, то технология, то метод, то прием работы с обучающимися. Использование мультимедийных, интерактивных и инновационных технологий, форм обучения часто становится основным признаком явления, хотя, очевидно, что в процессе интеграции мы ориентируемся на результат: сформированность междисциплинарных связей, переход на более высокий уровень понимания научной проблемы, расширение и усиление смыслового поля обучающегося.

Таким образом, под интегрированным обучением мы предлагаем понимать процесс, при котором устанавливается связь между разными элементами обучения, в результате чего у студентов происходят качественные компетентностные изменения и развивается системное мышление. Полагаем, что интегрированное обучение возможно только при субъект-субъектном подходе к образованию, когда оба актора (например, преподаватель и студент,

студент и студент, два преподавателя, читающие бинарную лекцию) находятся в состоянии взаимного обмена информацией.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на изучении общих подходов к организации интегрированного обучения, системы его методов и приемов. Основными методами исследования являются теоретический, включающий анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение и интерпретацию данных, и эмпирический, представленный включенным наблюдением (авторы статьи описывают опыт работы кафедры журналистики НГПУ).

Результаты исследования. Принимая во внимание специфику подготовки по направлению «Журналистика», отметим, что каждая дисциплина общепрофессионального и специального модулей по своей сути характеризуется межпредметностью: например, невозможно анализировать тенденции развития современного телевидения, не обращаясь к социологическим методам исследования аудитории; изучать деонтологию журналистики, не опираясь на законодательство в области СМИ и этические нормы профессиональной деятельности.

Мы считаем, что при интегрированном обучении студентов-журналистов в первую очередь должна быть установлена прочная связь между учебной и внеучебной деятельностью, что позволяет реализовать целостность в обучении студентов и подготовить выпускников, обладающих набором не только необходимых профессиональных, но и личностных компетенций.

Подготовка журналистов в вузе осуществляется в соответствии с государственным стандартом и разработанным на его основе учебным планом, предполагающим деление учебных дисциплин на лекционные, практические и лабораторные занятия. Однако буквальная реализация такого подхода, на наш взгляд, противоречит идее интегрированного обучения. На

практике уже в течение многих лет преподаватели кафедры журналистики НГПУ проводят комбинированные занятия. Это стало возможным благодаря небольшому набору абитуриентов на один курс, а также благодаря тому, что один и тот же преподаватель, как правило, ведет как лекционные, так и практические занятия в рамках учебной дисциплины. В результате появляются условия для реализации интерактивности между преподавателем и студентом.

Внедрение в образовательный процесс командных форм обучения способствует установлению когнитивных, кооперационных и, очевидно, коммуникативных связей не только между педагогом и студентом, но и между обучающимися.

Еще одной эффективной формой учебной деятельности, позволяющей реализовать интегративный потенциал, является бинарное лекционное занятие, при подготовке которого необходимо учитывать ряд факторов. Известно, что в основе такой лекции находится анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотез, их доказательство или опровержение, столкновение разных точек зрения. Подобная форма организации занятия, содержащая диалог преподавателей между собой и диалог студентов с преподавателями и друг с другом, создает высокую степень мотивации у обучающихся. Эффективность бинарной лекции зависит от ряда условий: от выбора темы, предполагающей разные точки зрения на рассматриваемое явление, наличия у преподавателей общего стиля педагогического общения, тщательной подготовки лекции (разработка плана-конспекта занятия, проговаривание отдельных элементов).

Исследователи преимущественно рассматривают бинарное занятие как один из инструментов развития межпредметных связей у обучающихся [17]. Однако, на наш взгляд, в результате проведения занятий такого типа может создаваться дополнительный эффект, который заключается в формировании целостного пред-

ставления об изучаемом явлении. Так, например, при проведении бинарной лекции по теме «Комментарий как журналистский жанр» преподаватели НГПУ, читающие учебные дисциплины «Основы журналистской деятельности» и «История журналистики XX века», рассматривали проблемные вопросы в синхронном и диахронном аспектах.

Кроме того, в течение лекционно-практического занятия преподаватели использовали метод проблемного изложения: демонстрировали разные точки зрения исследователей на появление жанра, вступали в дискуссию между собой, подключали студентов к обсуждению проблемных вопросов. В качестве практической работы обучающимся было предложено выявить жанрообразующие признаки комментария в текстах журналистов периода «перестройки», придерживаясь логики проблемного рассуждения, которую демонстрировали преподаватели. Итоговым заданием стало написание текста в жанре комментария с его размещением в студенческом паблике.

Создание журналистских материалов разных жанров и форматов на разные темы можно рассматривать как результат проектной деятельности. Данный метод, на наш взгляд, является одним из ведущих в реализации интегрированного обучения студентов.

Приемы создания проектов изучаются в рамках базовых дисциплин («Основы журналистики», «Основы журналистской деятельности», «Аудиовизуальная журналистика», «Профессиональная этика журналиста», «Мультимедийная журналистика» и др.), совершенствование профессиональных компетенций студентов происходит в учебной и внеучебной деятельности (при создании лонгридов, аудио- и видеосюжетов для вузовских и городских массмедиа).

Интеграция в формировании базовых компетенций в основной программе обуче-

ния подкрепляется и внеучебной деятельностью.

Учебным планом направления «Журналистика» предусмотрено проведение разных видов практики (учебной, профессионально-творческой и преддипломной), которые предполагают самостоятельную работу студента в редакции или пресс-центре и совместную с преподавателем рефлексию – выявление неудач и ошибок, поиск решений в конкретных ситуациях, получение опыта «на будущее». Практики помогают студентам применить уже полученные навыки и умения непосредственно в профессиональной деятельности и оценить себя как потенциального сотрудника той или иной редакции. Однако времени, отведенного на производственную практику (четыре недели в летний период), недостаточно для формирования профессиональных навыков у будущего работника СМИ, поэтому кафедра журналистики создает условия для прохождения непрерывной практики студентов в течение учебного года, результатом которой становится трудоустройство некоторых обучающихся еще до получения диплома о высшем образовании. В течение всех четырех лет бакалавриата студенты имеют возможность участвовать в мастер-классах, проводимых сотрудниками издания «Весь университет» (для первокурсников участие является обязательным, так как первую учебную практику они проходят в вузовском издании), публиковать информационные материалы на сайте и в газете НГПУ, освещать не только вузовские, но и городские мероприятия (например, научные конференции, фестивали). Однако, как замечают А. Д. Мершиева и Е. В. Евдокимова, «помимо профессиональных практик в подготовке студента-журналиста необходимо использовать и другие формы работы, которые помогли бы будущему профессионалу овладеть необходимыми компетенциями» [4, с. 118].

Формирование способности будущих

журналистов к самоорганизации и кооперации, к принятию ими самостоятельных решений осуществляется в ходе практической деятельности в рамках студенческого объединения. Созданное под руководством преподавателей кафедры журналистики сообщество «Журавли» с медиаобразовательными площадками «Журналистика#318», «Добрый день», «Культурно!» и др. в социальной сети «ВКонтакте» позволяет его участникам уже в течение первого года обучения практиковаться в будущей профессии. По сути «Журавли» – это система редакций, которые работают над созданием комплекса медиапроектов разной тематики. Деление на группы среди первокурсников происходит в начале учебного года, студенты самостоятельно выбирают одну из редакционных ролей (выпускающий редактор, ивент-менеджер, дизайнер, корректор, фотограф и другие в зависимости от направления медиа), при этом все обязательно еще выполняют функции корреспондента, которые заключаются в сборе, обработке информации и создании произведения. Кураторами редакций становятся, кроме преподавателя кафедры, студенты старших курсов. Таким образом, особенностью творческого объединения «Журавли» является использование ланкастеровской модели обучения: первокурсники формируют базовые журналистские компетенции, а старшекурсники (в основном 2-го и 3-го курса) на этих дополнительных занятиях совершенствуют свои профессиональные умения (учатся редакционному планированию, анализируют материалы в разных жанрах, редактируют их).

При реализации проекта «Журавли» происходит взаимодействие преподавателя и студентов, студентов одного курса друг с другом, студентов разных курсов, а также авторов публикаций с внешней читательской аудиторией (участие в обсуждении текстов в комментариях публика). Обучающиеся при этом не только развивают профессиональные умения по сбору

и обработке информации, но и учатся вести дискуссию, аргументированно и корректно выражать свою точку зрения.

Многолетнее сотрудничество НГПУ с учреждениями образования города и области дает возможность будущим журналистам практиковаться как в редакциях массмедиа, так и в школах и в учреждениях дополнительного образования. Например, студенты становятся помощниками преподавателей кафедры журналистики на профильной смене «MediaCamp», ежегодно организуемой для юнкоров городских образовательных учреждений в рамках зимних и летних каникул совместно с мэрией Новосибирска. Участие студентов в этом проекте заключается в разработке концепции, организации мероприятий в лагере. В течение медиасмены студенты делятся с ее участниками знаниями и умениями, приобретенными в ходе их обучения, помогают юнкорам готовить медиапроекты – телевизионные сюжеты, мультимедийные статьи, страницы в социальных сетях и многое другое. При этом у студентов происходит интеграция в «чужую» профессию педагога, меняется качество командного взаимодействия: обучающийся становится не просто участником группы, а организатором коллективной деятельности, не исполнителем медиапроекта, а его руководителем. Он получает дополнительные навыки, формирование которых не входит в программу основного обучения журналистов, например, по организации и ведению мастер-классов.

Традиционные формы внеучебной деятельности (например, киноклубы), адаптированные под задачи профессионального образования, позволяют эффективно реализовать возможности интегрированного обучения. Так, хорошо зарекомендовавшая себя совместная (преподаватели со студентами) практика просмотра и обсуждения документальных и художественных фильмов о профессии журналиста во время локдауна была перенесена в режим офлайн. Следует отметить, что если сначала перечень кино-

картин был подготовлен преподавателями кафедры, то впоследствии студенты сами предлагали фильмы для просмотра и обсуждения. Подобный опыт ценен тем, что студенты оказываются в ситуации, требующей от них умения анализировать, сравнивать, обобщать, проводить исторические и культурные параллели, что в конечном итоге приводит к формированию у будущих журналистов более широкого взгляда на задачи и миссию выбранной профессии, на способы освещения и интерпретации общественных, социальных и культурных проблем.

Заключение. В статье проанализированы различные трактовки интеграции, отражающие существующие подходы к рассмотрению научного явления. Авторами предложено свое определение интегрированного обучения как процесса, в результате которого происходят качественные компетентностные изменения и развивается системное мышление обучающихся.

В исследовании описана система подготовки студентов-журналистов в НГПУ, позволяющая достичь целостности обучения за счет интеграции. При этом акцент сделан на специфике журналистской профессии, требующей от ее представителей не только широкого кругозора и энциклопедизма знаний, но и развитых когнитивных, коммуникативных и креативных компетенций, способности к кооперации.

Таким образом, интеграция в обучении студентов-журналистов понимается как образовательный процесс, реализуемый в учебной и внеучебной деятельности при помощи различных педагогических методик и инструментов. Однако его главным отличительным качеством становятся не формальные характеристики (набор и количество конкретных методов и инструментов), а те качественные трансформации, которые происходят при разнонаправленной подготовке студентов в вузе.

Список источников

1. *Пресс И. А., Рябова Н. М.* Опыт организации интегрированной формы обучения студентов в вузе // Вестник СПбГУ. Серия 12. – 2012. – Вып. 2. – С. 168–176.
2. *Окань Г. И.* Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Научный диалог. – 2012. – № 1. – С. 265–270.
3. *Смирнова О. В.* Активные методы обучения в вузе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 4 (73). – С. 129–133.
4. *Мершиева А. Д., Евдокимова Е. В.* Роль активных методов обучения в реализации проектов профессионального медиаобразования (на примере деятельности отделения журналистики ИФМИП НГПУ) // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 1. – С. 117–123.
5. *Преображенский А. П., Чопоров О. Н.* Особенности мотивации студентов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 10. – С. 109–113.
6. *Калинин Н. В., Денисов В. Н., Белолипецкая А. В.* Некоторые составляющие и факторы учебной мотивации студентов // МНИЖ. – 2022. – № 1-3 (115). – С. 56–60.
7. *Кучеревская М. О., Дейч Б. А.* Использование методов активного обучения в формировании профессионально-педагогической направленности у будущих педагогов дополнительного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 53–63.
8. *Деревянкина О. М.* Применение метода case study в проблемном обучении студентов вузов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 1 (80). – С. 111–118.
9. *Лаврентьев С. Ю., Крылов Д. А.* Использование инновационных образовательных технологий при формировании конкурентоспособности студента вуза // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 4 (28). – С. 20–26.
10. *Юмагузин В. В.* Возможности инновационного развития образовательного процесса в российских университетах // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 134–147.
11. *Курмангалиева С. С., Смагулова Г. А., Власова Л. Н., Макашова М. С., Алиев О. М.* Case-study в интегрированном обучении студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 1 (часть 1). – С. 147–150.
12. *Муллер О. Ю.* Организационные условия проведения онлайн-обучения студентов с особыми образовательными потребностями // Проблемы интеграции в современном образовании: международная научно-практическая конференция (15–16 декабря 2020 года) / под общ. ред. О. П. Морозовой. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2020. – С. 74–78.
13. *Сулмина Н. В.* Организация интегрированного обучения // Аграрный вестник Урала. – 2006. – № 3 (33). – С. 48–50.
14. *Макеев В. В.* Новые факторы актуализации сетевого взаимодействия вузов и школ (на примере вузов Томской области) // Проблемы интеграции в современном образовании: международная научно-практическая конференция (15–16 декабря 2020 года) / под общ. ред. О. П. Морозовой. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2020. – С. 119–127.
15. *Прокудин Ю. П., Макарова Л. Н., Акулинина В. С.* Интеграция общего и дополнительного образования детей в школе полного дня: опыт реализации // Вестник ТГУ. – 2010. – № 4. – С. 133–138.
16. *Казанцева А. И.* Интеграция теории и практики в процессе обучения студентов педагогических специальностей // Проблемы интеграции в современном образовании: международная научно-практическая конференция (15–16 декабря 2020 года) / под общ. ред. О. П. Морозовой. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2020. – С. 21–26.
17. *Кузнецова Т. В., Рядовская О. Д.* Организация и проведение бинарного занятия // Решетневские чтения. – 2018. – Т. 2. – С. 571–572.
18. *Баранова Т. А., Кобичева А. М., Ольховик Н. Г.* Интегрированное обучение профессиональной дисциплине в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29263> (дата обращения: 26.11.2022).
19. *Кучай А. В.* Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 4. – С. 85–87.
20. *Сизова Е. В., Кайзер Б. А.* Специфика формирования метапредметных компетенций в процессе иноязычной подготовки студентов факультета журналистики // Концепт. Научно-

методический электронный журнал. – 2020. – № 5. – С. 27–38.

21. Резниченко Е. Г. Методика организации и проведения интегрированных занятий по дисциплинам направления 42.03.02 «Журналистика» (на материале курса «История отечественной журналистики XVIII–XIX веков»): учебное

пособие. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2018. – 106 с.

22. Благоев Ю. В., Мыслицкая Л. А. Процессы конвергенции и интеграции в журналистском образовании // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2020. – № 2, т. 2. – С. 112–118.

References

1. Press, I. A., Ryabova, N. M., 2012. Experience in organizing an integrated form of student education at a university. *Bulletin of St. Petersburg State University. Series 12, no. 2.* pp. 168–176. (In Russ.).
2. Okan, G. I., 2012. Active teaching methods at the university: content and features of implementation. *Scientific dialogue, no. 1,* pp. 265–270. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Smirnova, O. V., 2016. Active teaching methods at the university. *Bulletin of the Cherepovets State University, no. 4 (73),* pp. 129–133. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Mershieva, A. D., Evdokimova, E. V., 2017. The role of active teaching methods in the implementation of professional media education projects (on the example of the journalism department of the IFMIP NSPU). *Sign: problematic field of media education, no. 1,* pp. 117–123. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Preobrazhensky, A. P., Choporov, O. N., 2019. Peculiarities of student motivation. *Russian Journal of Education and Psychology, no. 10,* pp. 109–113. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Kalinin, N. V., Denisov, V. N., Belolipetskaya, A. V., 2022. Some components and factors of students' educational motivation, no. 1-3 (115), pp. 56–60. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kucherevskaya, M. O., Deich, B. A., 2020. The use of active learning methods in the formation of professional and pedagogical orientation among future teachers of additional education. *Siberian Pedagogical Journal, no. 4,* pp. 53–63. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Derevyankina, O. M., 2019. Application of the case study method in problem-based education of university students. *Pedagogical journal of Bashkortostan, no. 1 (80),* pp. 111–118. (In Russ.).
9. Lavrentiev, S. Yu., Krylov, D. A., 2017. The use of innovative educational technologies in the formation of the competitiveness of a university student. *Bulletin of the Mari State University, no. 4 (28),* pp. 20–26. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Yumaguzin, V. V., 2020. Possibilities of innovative development of the educational process in Russian universities. *Siberian Pedagogical Journal, no. 4,* pp. 134–147. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kurmangalieva, S. S., Smagulova, G. A., Vlasova, L. N., Makashova, M. S., Aliev, O. M., 2017. Case-study in integrated student learning. *International Journal of Applied and Fundamental Research, no. 1 (part 1),* pp. 147–150. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Muller, O. Yu., 2020. Organizational conditions for conducting online training for students with special educational needs. *Problems of integration in modern education. Proc. of the intern. Sci. and method. conf. Barnaul: AltSU Publ.,* pp. 74–78. (In Russ.).
13. Sulimina, N. V., 2006. Organization of integrated learning. *Agrarian Bulletin of the Urals, no. 3 (33),* pp. 48–50. (In Russ.).
14. Makeev, V. V., 2020. New factors of actualization of network interaction between universities and schools (on the example of universities in the Tomsk region). *Problems of integration in modern education. Proc. of the intern. Sci. and method. conf. Barnaul: AltSU Publ.,* pp. 119–127. (In Russ.).
15. Prokudin, Yu. P., Makarova, L. N., Akulina, V. S., 2010. Integration of general and additional education of children in a full-time school: implementation experience. *Bulletin of TSU, no. 4,* pp. 133–138. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Kazantseva, A. I., 2020. Integration of theory and practice in the process of teaching students of pedagogical specialties. *Problems of integration in modern education. Proc. of the intern. Sci. and method. conf. Barnaul: AltSU Publ.,* pp. 21–26. (In Russ.).
17. Kuznetsova, T. V., Ryadovskaya, O. D., 2018. Organization and conduct of a binary lesson. *Reshetnev readings, vol. 2,* pp. 571–572. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Baranova, T. A., Kobicheva, A. M., Olkhovik, N. G., 2019. Integrated training of profes-

sional discipline at the university [online]. Modern problems of science and education, no. 5. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29263> (accessed 11.26.2022). (In Russ.)

19. Kuchai, A. V., 2014. Integration of multimedia technologies in the learning process. Baltic Humanitarian Journal, no. 4, pp. 85–87. (In Russ.)

20. Sizova, E. V., Kaiser, B. A., 2020. The specificity of the formation of meta-subject competencies in the process of foreign language training of students of the faculty of journalism. Concept. Scientific and methodical electronic journal,

no. 5, pp. 27–38. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Reznichenko, E. G., 2018. Methods of organizing and conducting integrated classes in the disciplines of the direction 42.03.02 “Journalism” (based on the course “History of Russian Journalism of the 18th-19th Centuries”). Kurgan: Kurgan State University Publ., 106 p. (In Russ.)

22. Blagov, Yu. V., Myslitskaya, L. A., 2020. Processes of convergence and integration in journalism education. Bulletin of the Volga University named after V. N. Tatishchev, no. 2, vol. 2, pp. 112–118. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторах

Е. В. Евдокимова, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой журналистики, Новосибирский государственный педагогический университет, evelven@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5580-0852>, Новосибирск, Россия

Л. Н. Кислая, кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, Новосибирский государственный педагогический университет, liliya12@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6976-5779>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Elena V. Evdokimova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Journalism, Novosibirsk State Pedagogical University, evelven@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5580-0852>, Novosibirsk, Russia

Liliya N. Kislaya, Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of the Department of Journalism, Novosibirsk State Pedagogical University, liliya12@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6976-5779>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 28.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 28.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2301.09

Управление процессуальным (технологическим) компонентом системы подготовки инженера

Закиева Рафина Рафкатовна¹

¹ Казанский государственный энергетический университет, Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме управления качеством образования в техническом университете на основе критериальной оценки и мониторинга профессионального развития студента с использованием цифровых ресурсов. Механизм управления качеством образования включает мониторинг и оценку профессионального развития студентов, анализ образовательной ситуации и принятие решений о корректировке содержания и методов формирования готовности будущих специалистов к инженерной деятельности. Данная работа является продолжением проводимых автором исследований управления качеством образования.

Целью статьи является рассмотрение влияния политик университета по основным направлениям деятельности на процессуальный (технологический) компонент системы подготовки инженера и предложение комплекса мер, направленных на повышение качества образования.

Методологию исследования составили системный подход, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход и кибернетический подход.

В заключении на основе рассмотренных политик университета по основным направлениям деятельности на процессуальный (технологический) компонент системы подготовки инженера предлагаются комплексы мер, направленных на повышение качества образования.

Ключевые слова: управление качеством образования; образовательный процесс; политика университета по основным направлениям деятельности; оценка профессионального развития студента; технический университет; будущий инженер

Для цитирования: Закиева Р. Р. Управление процессуальным (технологическим) компонентом системы подготовки инженера // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.09>

Scientific article

Management of the Procedural (Technological) Component of the Engineer's Training System

Rafina R. Zakieva¹

¹ Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of quality management of education at a technical university on the basis of criteria-based assessment and monitoring of a student's professional development using digital resources. The mechanism of education quality management includes monitoring and evaluation of students' professional development, analysis of the educational situation and decision-making on adjusting the content and methods of forming the readiness of

future specialists for engineering activities. This work is a continuation of the author's research on education quality management.

The purpose of this article is to consider the impact of university policies in the main areas of activity on the procedural (technological) component of the engineer training system and to propose a set of measures aimed at improving the quality of education.

The methodology of the study consisted of: a systematic approach, an activity-based approach, a personality-oriented approach, a competence-based approach, and a cybernetic approach.

In conclusion, on the basis of the reviewed university policies on the main areas of activity for the procedural (technological) component of the engineer training system, complexes of measures aimed at improving the quality of education are proposed.

Keywords: education quality management; educational process; university policies in the main areas of activity; assessment of student's professional development; technical university; future engineer

For citation: Zakieva, R. R., 2023. Management of the procedural (technological) component of the engineer's training system. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 89–96. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.09>

Введение. Происходит серьезная трансформация в наших головах и целеполаганиях. Основным внешним вызовом является санкционное давление, которое требует сосредоточить усилия на разработке ответственных решений и продуктов для эффективной и устойчивой работы энергетической отрасли. Данная статья является продолжением исследований автора по управлению качеством образования [1; 2].

Постановка проблемы. Управление процессуальным (технологическим) компонентом системы подготовки инженера включает методы, формы и средства обучения, являющиеся инструментом создания благоприятных условий для развития обучающегося. Разные студенты находятся на разных уровнях развития, обладают разными особенностями и компетенциями. Когда обучающийся не справляется с поставленной ему задачей, это означает, что у него не хватает опыта. Поэтому и ситуация развития у каждого обучающегося индивидуальна. Любой преподаватель ищет путь, средство достижения соответствующего качества образования, ему необходимо отыскать метод усвоения нового содержания образования, определить условия, при которых у обучающегося могут быть сформированы нужный опыт, личностное качество или полезная привычка и т. п. По-

иск средства достижения педагогической цели – это почти всегда проблемная ситуация для педагога, поскольку педагогические средства нельзя дедуктивным путем «вывести» из какой-то теории. Таковая лишь задает ориентиры для поиска этих средств, а если даже и укажет на средство, то это вовсе не означает, что педагог может его легко и просто применить. К примеру, узнав, что для развития творческого потенциала студента целесообразно применять метод проблемного обучения, педагог не обязательно будет готов создавать проблемные ситуации при изучении своего предмета, то есть ему самому нужно будет овладеть этим средством. Управленческим решением в такой ситуации может стать комплексное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в соответствии с выделенными «дефицитами»; создание корпоративных систем обучения на предприятиях; расширение внешней мобильности и т. д. Второй пример связан со студентами, испытывающими затруднения в ситуациях переноса имеющихся знаний в новые условия. Мерами нам видятся модернизация совместно с промышленностью материально-технической базы вузов, на которых работают студенты; применение современных методов интерактивного обучения совместно

с профильными предприятиями; самостоятельность решения поставленных перед студентами задач (деловые игры, изобретательская и рационализаторская деятельность и др.). Еще со студенческой скамьи будущий инженер должен иметь возможность заниматься прикладной наукой, из результатов которой могут вырасти новые инновационные проекты и технологии.

Целью данной статьи является рассмотрение влияния политики университета по основным направлениям деятельности на процессуальный (технологический) компонент системы подготовки инженера и предложение комплекса мер, направленных на повышение качества образования.

Обзор научной литературы по проблеме. Проблемы развития высшей школы рассматриваются в трудах В. С. Аванесова [3], А. В. Леонтьева [2], В. В. Серикова [1] и др. Выявлены современные тенденции и модели управления высшим образованием за рубежом, например, Дж. Бродбент [4] и Ф. Ван Вутт [5]. Проблемы управления качеством образования представлены в работах Н. Л. Селивановой [6], В. А. Федорова [7] и др. Вопросы оценки качества, изменений и тенденций развития образования, теории педагогических измерений рассматривали В. А. Болотов [8], Н.Ф. Виноградова [9] и др. Использование информационных ресурсов в образовательном процессе высшей школы представлено в работах Н. К. Нуриева [10], И. В. Роберт [11] и др. Современные методы обучения и контроля учебных достижений студентов в техническом университете исследованы в работах В. С. Безруковой [12], Н. В. Чигиринской [13] и др. Представления о качестве образования с точки зрения достижения и оценки его результата – сформированности общекультурных и профессиональных компетенций выпускника высшего учебного заведения рассматривались в научных трудах И. А. Зимней [14], В. С. Ледневой [15] и др.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составили: системный подход как способ исследования и проектирования функциональных систем, обеспечивающих достижение образовательных целей; деятельностный подход как принцип проектирования новообразований в опыте и личности студента, как система ориентиров для выявления деятельностных индикаторов сформированности компетенций; личностно-ориентированный подход, задающий ориентиры создание условий (личностно-развивающих ситуаций) для становления ценностно-смысловой и креативной сферы личности компетентного, конкурентоспособного специалиста; компетентностный подход, позволяющий уточнить представления о качестве образования с точки зрения достижения и оценки его результата – сформированности ключевых и профессиональных компетенций выпускника вуза; кибернетический подход, позволяющий моделировать обучение как процесс передачи и переработки информации.

Результаты исследования. Обсуждение. Влияние политики университета по основным направлениям деятельности на процессуальный (технологический) компонент системы подготовки инженера для достижения целевой модели высшего учебного заведения нам видится в следующем.

1. Образовательная политика. Новым в стратегии образовательной политики технических университетов должно быть создание инженерных школ нового поколения в партнерстве с высокотехнологичными компаниями по перспективным направлениям развития энергетики. Инженерная школа в данном контексте рассматривается как сплав фундаментальной науки и инженерного искусства, с усиленной профильной подготовкой по техническим дисциплинам, обучением цифровому проектированию и моделированию, проведением научных экспериментов, изучением экономики, предпринимательства и ино-

странных языков. В основу концептуальной модели должны быть заложены основные положения федерального проекта «Передовые инженерные школы»¹. Профили образовательных программ должны быть связаны со стратегическими проектами программы развития вузов. Обучение по этим программам должно вестись в созданных учебно-научных лабораториях и полигонах. Считаем немаловажным запуск сквозных образовательных модулей (технологическое предпринимательство, цифровая инженерия, инженерное проектирование, исследовательская деятельность) с привлечением обучающихся к реальным проектам научных лабораторий, с предоставлением возможности использования своего предпринимательского проекта в качестве выпускной квалификационной работы (стартап-диплом). Ключевыми изменениями, характеризующими успешность реализации образовательной политики, мы видим: высокую востребованность образовательных программ у абитуриентов и работодателей на российском и международном рынках; устойчивые связи и коллаборации с ведущими университетами, научными центрами и предприятиями; расширение экспорта образовательных услуг, академическую мобильность преподавателей и студентов; высокую цифровую грамотность и компетентность преподавателей и студентов.

2. Обеспечение условий для формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у обучающихся. Основные профессиональные образовательные программы по всем направлениям и профилям высшего образования должны быть актуализированы в соответствии с современным развитием цифровой экономики, в частности с расширением формирования цифровых

компетенций, изучением сквозных цифровых технологий и современных языков программирования. Основной проблемой при создании условий для формирования цифровых компетенций на сегодняшний день является уход зарубежных поставщиков программного обеспечения, что обуславливает необходимость скорого перехода на отечественные программные продукты, не только прикладные, но и системные.

3. Научно-исследовательская политика. Стратегия научно-исследовательской политики видится в расширении научного сотрудничества с вузами стран ближнего зарубежья, рост участия обучающихся в грантах РФФИ и РФФИ совместно с их научными руководителями, создание условий для заключения НИР, НИОКТР по научным направлениям с крупными корпорациями и компаниями, организация межкафедральных, межвузовских научных коллективов для решения комплексных научных задач в интересах крупных корпораций и компаний, создание научно-исследовательских молодежных лабораторий и новых научных направлений.

4. Политика в области инновации и коммерциализации разработок. Ключевые изменения внутри политики должны быть связаны с налаживанием партнерских отношений и взаимодействий с крупными российскими компаниями и корпорациями. Должны быть определены направления взаимовыгодного сотрудничества, темы научных исследований, разработок, ожидаемые результаты для заказчика. Однако проблемными вопросами университетов являются отсутствие производственной базы в вузах по созданию прототипов и макетов, а также отсутствие достаточного опыта по коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности.

5. Молодежная политика. Мы видим сле-

¹ Федеральный проект «Передовые инженерные школы» [Электронный ресурс]. Постановление Правительства РФ от 08.04.2022 N 619 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ». – URL: <https://engineers2030.ru/about/> (дата обращения: 18.12.2022).

дующие ключевые трансформации (изменения) в молодежной политике: развитие студенческих трудовых отрядов и выстраивание их сетевого взаимодействия, развитие волонтерского центра, охват студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом, формирование и развитие информационно-коммуникационной среды молодежи, а также изменение адаптированных под интересы молодежи форматов работы.

6. Политика управления человеческим капиталом. Реализация политики управления человеческим капиталом позволяет увеличить показатели эффективности реализации программы развития университетов, в частности среднесписочную численность научных работников и долю основных научно-педагогических работников в возрасте до 39 лет. Также должны активно вестись работы с кадровым резервом, внутрироссийской и международной академической мобильностью, договорами о целевом обучении для последующей педагогической и научно-исследовательской работы в вузе. Считаем, что система наставничества позволяет перенимать опыт старшего поколения, происходит профессиональная адаптация, всесторонняя поддержка вхождения в профессию молодых преподавателей. Основной проблемой, требующей решения, на наш взгляд, является недостаточное количество основных научных работников, а также низкая доля основных научно-педагогических работников в возрасте до 39 лет включительно к общей численности штатных научно-педагогических работников.

7. Кампусная и инфраструктурная политика. Университеты начали строить общежития нового формата – квартирного типа, адаптированных для самостоятельной (проектной) работы студентов, поддержки удаленной работы (в том числе в межкампусном и межвузовском форматах). Осуществляется постепенное переформатирование традиционных по-

мещений общежитий в пространства для индивидуальной и групповой проектной работы, гибридные пространства, в том числе оснащенных оборудованием для людей с ограниченными возможностями здоровья. В насыщенной студенческой жизни возникает необходимость поиска комфортного пространства, которое будет располагать к плодотворной работе, расслаблять, но не отвлекать. Для решения таких вопросов должны быть созданы зоны коворкинга в университетах, организованы рабочие зоны, доступ к интернету, а также зоны отдыха.

8. Система управления университетом. Ключевым моментом в сфере совершенствования управления университетом является правильное распределение, координация и реализация управленческой деятельности в рамках организационной структуры вуза, органов управления, их взаимодействием и взаимосвязью, направленных на достижение ключевых показателей развития университета. Управление развитием университетов должно осуществляться на трех уровнях: вузовском, региональном и федеральном.

9. Финансовая модель университета. Средства университетов, прежде всего, должны быть направлены на поддержку приоритетных научно-технических и инженерно-конструкторских проектов, реализацию стратегических проектов. Финансовая модель университета непосредственно связана с политикой управления человеческим капиталом, включающей в себя создание научных лабораторий, увеличение численности научных работников и высококвалифицированных НИР, способных реализовывать крупные научные проекты.

10. Политика в области цифровой трансформации. Политика в области цифровой трансформации направлена на создание современной цифровой экосистемы вузов. Проблемой цифровой трансформации является недостаточный организационно-управленческий функционал цифровой

системы управления для научной деятельности, нехватка виртуальных лабораторий для цифровой образовательной среды, отсутствие цифровых продуктов для использования в научных исследованиях. Решение проблем лежит в области закупки технического обеспечения информационной инфраструктуры, закупки и внедрения новых цифровых продуктов для обучения и научных исследований, увеличения цифровых двойников дисциплин образовательных программ, разработки нового функционала информационной системы управления, повышения цифровых компетенций работников и обучающихся.

11. Политика в области открытых данных. Политика в области открытых данных заключается в обеспечении открытости университетов в реализации своей миссии в области образования, науки и в других сферах. Должна быть открытая информационная поддержка деятельности вузов, предоставление открытых сервисов для обучающихся, потенциальных партнеров в области образования и науки, обеспечение доступности образовательных и научных ресурсов для всех категорий потребителей (обучающихся, выпускников, работников предприятий и организаций); создание среды взаимодействия образования, науки и бизнеса путем интеграции с корпоративными, региональными, федеральными и государственными информационными системами.

Заключение. Таким образом, рассмотрение влияния политики университета

по основным направлениям деятельности на процессуальный (технологический) компонент системы подготовки инженера позволяет предложить комплексы мер, направленных на повышение качества образования:

- внесение структурно-содержательных изменений в изучаемые модули на основе оценки качества профессиональной подготовки студентов и дидактического анализа существующих модулей: корректировка РПД и/или ФОС (ОМ) – совершенствование материально-технической базы (оснащение библиотек, увеличение количества компьютеров, обеспечение скоростным доступом в Интернет, создание специализированных аудиторий, учебных лабораторий, компьютерных классов, техник и оборудований и т. д.).

- в анализ и корректировку дифференцированных программ и «индивидуальных маршрутов» студентов в соответствии с данными об их эффективности: создание органа, осуществляющего планирование, организацию и контроль хода учебного процесса; адаптация учебных планов, в том числе включение в их состав цикла специальных дисциплин, нацеленных на освоение методологии научно-технического творчества; выстраивание персонализированных траекторий обучения (ИТО) (траекторию своего обучения определяет сам обучающийся) после получения информации о профессиональном развитии студента с помощью технологии оценки уровня сформированности его компетентности.

Список источников

1. Сериков В. В., Закиева Р. Р. Оценка профессионального развития студентов как инструмент управления качеством образования в техническом вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 2 (83). – С. 75–86.
2. Сериков В. В., Леонтьев А. В., Закиева Р. Р. Подходы к измерению компетентности специалиста и оценка его сформированности // Казанский педагогический журнал. – 2022. –

- № 1 (150). – С. 29–35.
3. Аванесов В. С. Определение педагогического теста // Управление школой. – 1999. – № 28. – С. 49–69.
4. Broadbent J., Poon W. L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review // The Internet and Higher Education. – 2015. – Vol. 27. – P. 1–13.
5. Van Vught F. Mission Diversity and

Reputation in Higher Education // Higher Education Policy. – 2008. – № 21 (2). – P. 151–174.

6. Селиванова Н. Л. Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 4, Т. 1. – С. 6–9.

7. Нарбут Н. П., Фёдоров В. А. Субъект-объектные отношения в социальном управлении: вопросы методологии и обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. Российский университет дружбы народов. – 2008. – № 2. – С. 5–14.

8. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

9. Виноградова Н. Ф. Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с окружающим миром: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 36 с.

10. Старыкина С. Д., Нуриев Н. К. Теоретические основы дидактической инженерии // Образовательные технологии и общество. – 2019. –

Т. 22, № 1. – С. 101–110.

11. Роберт И. В. Прогноз развития информатизации образования как области научно-педагогического знания // Педагогическая информатика. – 2015. – № 1. – С. 64–80.

12. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

13. Чигиринская Н. В. Формирование экономической культуры инженера в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2010. – 39 с.

14. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

15. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

References

1. Serikov, V. V., Zakieva, R. R., 2022. Assessment of professional development of students as a tool for quality management of education in a technical university. Domestic and foreign pedagogy, no 2 (83), pp. 75–86. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Serikov, V. V., Leontiev, A. V., Zakieva, R. R., 2022. Approaches to measuring the competence of a specialist and assessment of his formation. Kazan Pedagogical Journal, no. 1 (150), pp. 29–35. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Avanesov, B. C., 1999. Definition of pedagogical test. School management, no. 28, pp. 49–69. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Broadbent, J., Poon, W. L., 2015. Self-regulated learning strategies and academic achievements in the online environment of higher education: a systematic review. Internet and higher education, vol. 27, pp. 1–13. (In Eng.)

5. Van Vugt, F., 2008. Diversity of missions and reputation in higher education. Politics in the field of higher education, no. 21 (2), pp. 151–174. (In Eng.)

6. Selivanova, N. L., 2018. System approach in education: development in time and space. Domestic and foreign pedagogy, no. 4, vol. 1, pp. 6–9. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Narbut, N. P., Fedorov, V. A., 2008. Subject-object relations in social management: issues of methodology and training. Bulletin of the Peoples Friendship University of Russia. Series: Sociology. Peoples Friendship University of Russia, no. 2, pp. 5–14. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Bolotov, V. A., Serikov, V. V., 2003. Competence model: from an idea to an educational program, no. 10, pp. 8–14. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Vinogradova, N. F., 1994. Theoretical and scientific-methodological foundations of familiarization of older preschool children with the world around them. World of Science. Pedagogy and psychology, 36 p. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Starykina, S. D., Nuriev, N. K., 2019. Theoretical foundations of didactic engineering. Educational technologies and society, vol. 22, no. 1, pp. 101–110. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Robert, I. V., 2015. Forecast of the development of informatization of education as a field of scientific and pedagogical knowledge. Pedagogical informatics, no. 1, pp. 64–80. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Bezrukova, V. S., 1996. Pedagogy. Projective pedagogy: a textbook for engineering pedagogical institutes and industrial pedagogical technical schools. Yekaterinburg, 344 p. (In Russ.,

abstract in Eng.)

13. Chigirinskaya, N. V., 2010. Formation of the economic culture of an engineer in the system of higher professional education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 39 p. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Zimnaya, I. A., 2006. Competence ap-

proach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect). *Higher education today*, no. 8, pp. 20–26. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Lednev, V. S., 1991. The content of education: essence, structure, prospects. 2nd ed., reprint. Moscow, 224 p. (In Russ., abstract in Eng.)

Информация об авторе

Р. Р. Закиева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры промышленной электроники, Казанский государственный энергетический университет, rafina@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9513-7672>, Казань, Россия

Information about the author

Rafina R. Zakieva, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Industrial electronics, Kazan State Power Engineering University, rafina@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9513-7672>, Kazan, Russia

Поступила в редакцию 25.12.2022

Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 25.12.2022

Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья

УДК 373.2

DOI: 10.15293/1813-4718.2301.10

Диагностика сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ, посещающих дошкольное образовательное учреждение

Трифонова Светлана Сергеевна¹

¹ Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Красноярск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы диагностики сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении. Значительное внимание уделяется исследованию компонентов, влияющих на формирование коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ. Результаты данного диагностического исследования позволят дифференцированно подойти к разработке организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений, а также интеллектуальных и творческих способностей современного ребенка.

Цель статьи заключается в интерпретации результатов исследования уровней сформированности коммуникативных умений, полученных при диагностике компонентов (коммуникативная деятельность, коммуникативные качества и коммуникативные действия), определяющих коммуникативные умения детей 4–5 лет с ОВЗ.

Методология. В рамках научной работы при обосновании и внедрении организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений было необходимо определить компоненты коммуникативных умений, которые могут быть использованы для формирования коммуникативных умений в игровой и познавательной деятельности у детей 4–5 лет с ОВЗ. Нами были адаптированы, модифицированы методики для выявления уровня развития коммуникативной деятельности (М. И. Лисиной), определения коммуникативных качеств личности и коммуникативных действий (А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой). Значимая ранговая корреляционная связь трех компонентов (коммуникативная деятельность, коммуникативные качества, коммуникативные действия) позволила определить критерии сформированности коммуникативных умений (умение вступать в контакт, поддерживать диалог, проявлять инициативу в общении и т. д.). На основе выраженности показателей были разработаны уровни сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ: успешный уровень, достаточный уровень, недостаточный уровень.

В заключении делается вывод о том, что представленные результаты диагностического исследования, направленного на выявление уровней сформированности компонентов (коммуникативная деятельность, коммуникативные качества, коммуникативные действия), определяющих коммуникативные умения, позволили проследить зависимость трёх компонентов, влияющих на формирование коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ. Эти данные позволят дифференцированно подойти к разработке организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений.

Ключевые слова: дошкольное образование; коммуникативные умения; уровни сформированности коммуникативных умений; дифференцированный подход; организационно-пе-

дагогические условия; коммуникативная деятельность; коммуникативные качества; коммуникативные действия

Для цитирования: Трифонова С. С. Диагностика сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ, посещающих дошкольное образовательное учреждение // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 97–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.10>

Scientific article

Diagnosis of the Formation of Communicative Skills in Children 4–5 years old with Disabilities Attending a Preschool Educational Institution

Svetlana S. Trifonova¹

¹ Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The article deals with the issues of diagnosing the formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities in a preschool educational institution. Considerable attention is paid to the study of the components that influence the formation of communication skills in 4–5 year old children with disabilities. The results of this diagnostic study will allow a differentiated approach to the development of organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills, as well as the intellectual and creative abilities of a modern child.

The purpose of the article is to interpret the results of a study of the levels of formation of communicative skills obtained during the diagnosis of components (communicative activity, communicative qualities and communicative actions) that determine the communicative skills of 4–5 year old children with disabilities.

Methodology. As part of the scientific work, in substantiating and implementing the organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills, it was necessary to determine the components of communicative skills that can be used to form communicative skills in play and cognitive activities in children 4–5 years old with disabilities. We have adapted, modified methods for identifying the level of development of communicative activity (M. I. Lisina), determining the communicative qualities of a person and communicative actions (A. M. Shchetinina, M. A. Nikiforova). A significant rank correlation of three components (communicative activity, communicative qualities, communicative actions) made it possible to determine the criteria for the formation of communicative skills (the ability to make contact, maintain a dialogue, take initiative in communication, etc.). Based on the severity of the indicators, the levels of formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities were developed: a successful level, a sufficient level, an insufficient level.

In conclusion, it is concluded that the presented results of a diagnostic study aimed at identifying the levels of formation of the components (communicative activity, communicative qualities, communicative actions) that determine communicative skills, made it possible to trace the dependence of the three components that affect the formation of communicative skills in children 4–5 years with disabilities. These data will allow a differentiated approach to the development of organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative skills.

Keywords: preschool education; communication skills; levels of formation of communication skills; differentiated approach; organizational and pedagogical conditions; communicative activity; communicative qualities; communicative actions

For citation: Trifonova, S. S., 2023. Diagnosis of the formation of communicative skills in children 4–5 years old with disabilities attending a preschool educational institution. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 97–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.10>

Введение, постановка проблемы. Процесс общения развивается на протяжении всей жизни человека и присутствует во всех сферах его деятельности (Г. М. Андреева, А. Н. Леонтьев и др.) [1]. Коммуникативные умения позволяют понимать речь окружающих людей, проводить мониторинг собственной речи, делать ее понятной для окружающих, а также выражать мысли и чувства. Важность и необходимость раннего, своевременного формирования коммуникативных умений у детей определяется тем, что высокий уровень сформированности коммуникативных умений позволяет ориентироваться в социальной сфере межличностных отношений, тем самым адаптироваться в социуме, удовлетворять потребности в общении со сверстниками, усваивать образцы продуктивного и позитивного взаимодействия (М. И. Лисина) [2; 3].

В связи с введением стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и определением задачи формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста для полноценного взаимодействия и социализации как приоритетной, проблема создания организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ приобрела иное значение [4; 5].

Цель данной статьи – интерпретация результатов исследования уровней сформированности коммуникативных умений, полученных при диагностике компонентов (коммуникативная деятельность, коммуникативные качества и коммуникативные действия), определяющих коммуникативные умения детей 4–5 лет с ОВЗ. Полученные данные позволят выявить и обосновать организационно-педагогические условия формирования коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ.

Обзор научной литературы по проблеме. Несмотря на то что в психолого-педагогической литературе представлен материал в области формирования ком-

муникативных умений детей дошкольного возраста (С. В. Проняева, Л. В. Чернецкая, В. И. Яшина), в том числе с ОВЗ (Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой) и необходимостью успешной социализации и адаптации, закрепленной на государственном уровне, наблюдается отсутствие современных подходов, позволяющих обновить организационно-педагогические условия формирования коммуникативных умений в дошкольном образовательном учреждении [6; 7].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, раскрывающую вопросы изучения процесса формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, можно сделать вывод, что большое количество работ (Г. Г. Кравцов, В. А. Петровский, Е. Е. Шулешко) [8] направлены на изучение процессов формирования коммуникативных умений в предшкольный период (6–7 лет), а применительно к возрасту 4–5 лет считаются недостаточно уточненными и раскрытыми как компоненты, входящие в состав коммуникативных умений, так и организационно-педагогические условия процесса их формирования у данной категории детей. При этом возраст 4–5 лет у дошкольников считается сензитивным периодом (В. С. Мухина, Р. С. Немов), ведь именно к 4–5 годам формируется потребность в общении со сверстниками, что определяет особое внимание к процессу формирования коммуникативных умений в этом возрасте [9]. Всё это мы наблюдаем и у детей с ОВЗ. В своих работах Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова говорят о том, что дети с ОВЗ, развиваясь по дигенетическому пути, проходят те же этапы формирования коммуникативных умений, но к дошкольному возрасту испытывают значительно больше трудностей при установлении вербального контакта как с детьми, так и со взрослыми, а коммуникативные умения как способ установления взаимоотношений меж-

ду людьми используются крайне редко. Это всё способствует развитию вторичных отклонений в становлении психики ребенка и предопределяет трудности социальной адаптации и обучения в школе (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, А. В. Запорожец, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин и др.) [10; 11; 12].

Методология и методы исследования. В рамках научной работы нам было необходимо определить компоненты коммуникативных умений, их взаимосвязь и имеющиеся возможности детей 4–5 лет с ОВЗ, которые могут быть использованы для формирования коммуникативных умений в игровой и познавательной деятельности. Анализируя существующую проблему организации и повышения результативности процесса формирования коммуникативных умений, способствующих успешной социализации детей, и методы диагностики, позволяющие определить уровень сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ, мы адаптировали, модифицировали методику для выявления уровня развития коммуникативной деятельности М. И. Лисиной и карту наблюдений А. М. Щетининой [13], М. А. Никифоровой для определения коммуникативных качеств личности и коммуникативных действий. Значимая ранговая корреляционная связь трех компонентов (коммуникативная деятельность, коммуникативные качества, коммуникативные действия) позволила определить критерии сформированности коммуникативных умений: умение вступать в контакт, поддерживать диалог, проявлять инициативу в общении; умение слушать и понимать речь, понимать и отвечать на вопросы собеседника; умение использовать в речи вербальные и невербальные средства общения; умение преодолевать конфликты в общении, через эмоциональный отклик на чувства партнера, выражать симпатию.

Помимо этого, методика М. И. Лисиной позволила определить ведущую форму и тип общения ребенка с взрослым, что

также учитывалось при разработке и внедрении организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений.

На основе выраженности показателей были разработаны уровни сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ.

Успешный уровень. Высокий уровень сформированности коммуникативных умений. Ребенок легко входит в контакт с детьми и взрослыми, не проявляет речевой негативизм. Активен в общении, умеет слушать и понимать речь, может начать и поддержать разговор. Активно пользуется вербальными и невербальными средствами общения. В речи наблюдаются внеситуативные, социальные, оценочные высказывания.

Достаточный уровень. Ребенок слушает и понимает обращенную речь, ориентируется в коммуникативной ситуации, но вступает в контакт чаще по инициативе других, также, как и не предлагает помощь первым. Стремится учитывать установки и мнения собеседника, но эмоции угадывает с трудом. Средства вербального и невербального общения стереотипны, действия, чаще всего, незакончены. Направленность на результат незначительная, активизируется только в важных для себя ситуациях. Чаще всего речевые высказывания носят ситуативный, несоциальный характер, но при заинтересованности к определенной деятельности может высказываться о принадлежности и общаться на социальные темы (о себе, родителях, других детях).

Недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений. В диалог вступают только по инициативе других. Результативное общение отсутствует, о чем говорит резко ограниченная направленность коммуникативных действий. Инициативы в общении дети не проявляют, предпочитают невербальные средства общения из-за однообразных (или отсутствующих) вербальных средств. Речевые выска-

звания стереотипны, всегда ситуативные, несоциальные, чаще всего ограничиваются только просьбами о помощи. Эмоциональный настрой и интересы собеседника при

общении не учитывается.

Результаты исследования. Полученные данные были представлены нами в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Уровень сформированности коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ (коммуникативная деятельность, коммуникативные качества, коммуникативные действия)

Успешный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень
0	37 % (22 чел.)	63 % (38 чел.)

Полученные данные позволили условно разделить испытуемых на две группы:

1. *Дети с относительно благоприятной перспективой развития*, у которых при среднем уровне развития коммуникативной деятельности наблюдаются уровни развития коммуникативных качеств и коммуникативных действий ниже среднего – 20 чел. (34 %); при среднем уровне развития коммуникативной деятельности и коммуникативных качеств наблюдается уровень ниже среднего в развитии коммуникативных действий – 15 чел. (25 %) и у которых коммуникативная деятельность, коммуникативные качества и коммуникативные действия находятся на среднем уровне развития у 6 чел. (10 %). Дети слушают и понимают обращенную речь, ориентируются в коммуникативной ситуации, редко проявляют эмоциональный отклик, сопереживание собеседнику. Чаще в контакт вступают по инициативе других, при этом на достаточном уровне ориентируются в коммуникативной ситуации, могут предложить помощь, но увлечь партнера по общению получается не всегда. Инициатором игры или общения выступают редко, могут на непродолжительное время стать лидером в знакомой деятельности, быстро отказываются от этой роли. Установки и мнения собеседника учитывают редко, не пытаются убедить в своей правоте, не доводят начатое до конца. Чаще всего уходят от конфликта. Средства вербального и невербального общения стереотипны, действия незакончены, но при этом на вопросы собе-

седника, чаще всего, стараются ответить. Направленность на результат незначительная, активизируются только в важных для себя ситуациях, понимание потребностей другого выражают редко. Выражают желание общаться как со взрослыми, так и с детьми, но чаще всего речевые высказывания носят ситуативный, несоциальный характер. При заинтересованности к определённой деятельности могут высказываться о принадлежности и общаться на социальные темы (о себе, родителях, других детях), при этом редко идентифицируются с партнером.

2. *Дети с менее благоприятной перспективой развития*, у которых при низком уровне развития коммуникативной деятельности наблюдается низкий уровень развития и коммуникативных качеств и коммуникативных действий у 7 чел. (11%); при низком уровне развития коммуникативной деятельности наблюдаются уровни развития коммуникативных качеств и коммуникативных действий ниже среднего у 12 чел. (20 %). Дети данной группы в диалог вступают только по инициативе других, не умеют продолжительное время поддерживать контакт. Чаще всего дети не выражают желание общаться, а если контакт на доступном уровне состоялся, то поддерживают его непродолжительное время. Результативное общение отсутствует, о чем говорит резко ограниченная направленность коммуникативных действий и отсутствие стремления понять собеседника. Проявление инициативы у детей данной группы наблюдается редко. Предпочитая невербальные средства

общения испытывают трудности в бесконфликтном отстаивании своей позиции. Речевые высказывания стереотипны или отсутствуют вовсе. При ситуативных речевых высказываниях дети могут проявлять интерес к тому, что говорит собеседник, эмоционально откликаться на чувства партнера по общению. Дети не выступают организаторами игр и взаимодействия, не стремятся быть лидерами в отдельных видах деятельности, организаторскими навыками не владеют; симпатию к собеседнику выражают редко, но стремление понять мысли другого уже наблюдается в доступных видах деятельности.

Заключение. Представленные результаты диагностического исследования, направленного на выявление уровней сформированности компонентов (коммуникативная деятельность, коммуникативные качества, коммуникативные действия), определяющих коммуникативные умения, позволили не только проследить зависимость трёх компонентов, влияющих на формирование коммуникативных умений у детей 4–5 лет с ОВЗ, но и определить типологические группы, что позволит дифференцированно подойти к разработке организационно-педагогических условий формирования коммуникативных умений.

Список источников

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Олигофренопедагогика» и др. – М.: Владос, 2003. – 302 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Диденко И. В. Проблема общения у дошкольников // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – СПб.: Свое изд-во, 2017. – С. 39–42. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13310/> (дата обращения: 21.05.2021).
3. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Воронич Е. А. Развитие коммуникативных умений старших дошкольников в группах различной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2017. – 26 с.
5. Кожина Д. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста // Модернизация образования: отечественный и зарубежный опыт. – Рязань, 2017. – С. 175–181.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – 5-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 456 с.
7. Scott L. C., Kagan S. L., Frelow V. S. Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? // Early Childhood Research Quarterly. – 2006. – Vol. 21. – P. 153–173.
8. Гусева Д. И. Особенности и формы общения дошкольников со взрослыми и сверстниками // Вестник науки и образования. – 2019. – № 20-2 (74). – С. 78–84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-formy-obscheniya-doshkolnikov-so-vzroslymi-i-sverstnikami> (дата обращения: 07.12.2022).
9. Амет-Уста З. Р., Сапон Н. Н. Особенности развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста // Collection of scientific articles LI International correspondence scientific and practical conference. – Лондон, 2019. – С. 27–31. – URL: <https://internationalconference.ru/images/PDF/2019/51/features-of-development.pdf> (дата обращения: 22.09.2020).
10. Шастина А. Е. Социальные компетенции старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: формирование и управление развитием [Электронный ресурс]. – М., 2019. – 83 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41658406> (дата обращения: 07.12.2022).
11. Kemp G., Smith M., Segal J. Learning Disabilities and Disorders [Электронный ресурс] // Help Guide. – 2020. – URL: <http://www.helpguide.org/articles/learning-disabilities/learning-disabilities.htm>.
12. Hymes D. On Communicative Competence. – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
13. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

References

1. Lalaeva, R. I., Serebryakova, N. V., 2003. Speech disorders and their correction in children with delayed mental development: a textbook. Manual for students. Universities, coronavirus. according to the special "Oligophrenopedagogy". Moscow: Vldos Publ., 302 p. (Correctional pedagogy). (In Russ.)
2. Didenko, I. V., 2017. The problem of communication among preschoolers. Aspects and trends in pedagogical science: materials of the III Intern. scientific conf. (St. Petersburg, December 2017). St. Petersburg: Own publishing house, pp. 39–42. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13310/> (In Russ.)
3. Lisina, M. I., 1986. The problem of the ontogeny of communication: a textbook. Moscow: Pedagogy Publ., 144 p. (In Russ.)
4. Voronich, E. A., 2017. The development of communicative skills of older preschoolers in specialized groups. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 26 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006654062#?page=1> (accessed: 22.09.2020). (In Russ.)
5. Kozhina, D. V., 2016. Formation of communication skills in preschool children. Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Ryazan State University named after S. A. Yesenin"; Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work of the Russian State University named after S. A. Yesenin, pp. 373–376. [online]. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27235184> (In Russ.)
6. Mukhina, V. S., 2000. Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: a textbook for university students. 5th ed., stereotype. Moscow: ed. center "Academy", 456 p. (In Russ.)
7. Scott, L. C., Kagan, S. L., Frelow, V. S., 2006. Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, pp. 153–173.
8. Guseva, D. I., 2019. Features and forms of communication of preschoolers with adults and peers. *Bulletin of science and education*, no. 20-2 (74), pp. 78–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-formy-obscheniya-doshkolnikov-so-vzroslyimi-i-sverstnikami> (In Russ.)
9. Amet-Usta, Z. R., Sapon, N. N., 2019. Features of the development of communicative skills in children of senior preschool age. Collection of scientific articles by L. I. International Correspondence Scientific and Practical Conference. London, pp. 27–31. Available at: <https://internationalconference.ru/images/PDF/2019/51/features-of-development.pdf> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Shastina, A. E., 2019. Social competencies of older preschoolers with disabilities: formation and development management. Moscow [online]. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41658406> (In Russ.)
11. Kemp, G., Smith, M., Segal, J., 2020. Learning Disabilities and Disorders. Help Guide [online]. Available at: <http://www.helpguide.org/articles/learning-disabilities/learning-disabilities.htm>
12. Hymes, D., 1972. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth: Penguin Publ., pp. 269–293.
13. Shchetinina, A. M., 2000. Diagnostics of the child's social development: Educational and methodological manual. Veliky Novgorod: NovSU im. Yaroslav the Wise, 88 p. (In Russ.)

Информация об авторе

С. С. Трифонова, соискатель учёной степени, старший преподаватель Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, svetlana-trifonova87@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5835-6304>, Красноярск, Россия

Information about the author

Svetlana S. Trifonova, degree applicant, senior lecturer at the Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers, svetlana-trifonova87@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5835-6304>, Krasnoyarsk, Russia

Поступила в редакцию 28.12.2022
Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 28.12.2022
Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья

УДК 378+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2301.11

Роль активных методов обучения в развитии навыков профессионального чтения студентов-журналистов

Мершиева Алена Дмитриевна^{1,2}, Рюмина Татьяна Владимировна²

¹ Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск, Россия

² Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется проблема навыков профессионального чтения будущих специалистов сферы массмедиа.

Цель статьи – выявить и обосновать роль активных методов обучения в развитии читательских компетенций студентов направления подготовки «Журналистика».

Методология. Методом педагогического эксперимента проверялось формирование и развитие навыков профессионального чтения у студентов направления подготовки «Журналистика» посредством использования активных методов обучения. Представленная программа предполагает систематическое выполнение заданий, разработанных при помощи активных методов обучения.

Основными процедурными действиями разработки программы выступают проектирование, коммуникация с участниками и рефлексия. Разработанная программа реализована в рамках экспериментального исследования при работе с участниками органа студенческого самоуправления – студенческого объединения «Журавли». Среди результатов исследования можно выделить формирование привычки смыслового чтения, а также развитие навыков профессионального чтения студентов первого курса направления подготовки «Журналистика».

В заключении делается вывод о том, что развитие навыков профессионального чтения студентов-журналистов должно представлять собой непрерывный процесс, включающий активные методы обучения для вовлечения участников с целью повышения эффективности процесса. Представленная программа может быть реализована на разных курсах для студентов с разным уровнем компетентности, а также на разных направлениях подготовки.

Ключевые слова: активные методы обучения; массмедиа; читательские компетенции; профессиональное чтение; информационная культура

Для цитирования: Мершиева А. Д. Роль активных методов обучения в развитии навыков профессионального чтения студентов-журналистов // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 104–114. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.11>

Scientific article

The Role of Active Learning Methods in the Development of Reading Skills of Student-Journalists

Alena D. Mershieva^{1,2}, Tatiana V. Ryumina²

¹ State Public Scientific and Technical Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia

² Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of professional reading skills of potential mass media specialists.

The purpose of the article is to identify and substantiate the role of active teaching methods in the development of reading competencies of students in the field of study “Journalism”.

Methodology. The method of pedagogical experiment was used to check the formation and development of professional reading skills among students of the “Journalism” direction of study through the use of active teaching methods. The presented program involves the systematic performance of tasks using active learning methods.

The main procedural actions of program development are design, communication with participants and reflection. The developed program was implemented as part of an experimental study within the framework of the work of the student association “Juravli”. The result of the study is the formation of the habit of semantic reading, as well as the development of professional reading skills among first-year students of the “Journalism” direction of study.

In conclusion, it is concluded that the development of journalism students’ professional reading skills should be an ongoing process, including active learning methods to involve participants in order to increase the effectiveness of the process. The presented program can be implemented in different graduates for students with different of competence, as well as in different fields of study.

Keywords: active teaching methods; mass media; reading competences; professional reading; information culture

For citation: Mershieva, A. D., 2023. The role of active learning methods in the development of reading skills of student-journalists Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 104–114. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.11>

Введение. Постановка проблемы. В современном мире целенаправленный процесс формирования информационной культуры человека должен осуществляться на различных уровнях образования, и, на наш взгляд, проблема формирования информационной культуры становится наиболее актуальной для специалистов сферы средств массовой информации (далее – СМИ), поскольку в данном случае возникает неразрывная связь с профессиональной компетентностью: как распространители информации журналисты должны обладать высоким уровнем информационной культуры.

Увеличивающийся объем информации предполагает поиск наиболее эффектив-

ных способов её сбора и анализа, в числе которых метод чтения остается наиболее значимым. Важность развития читательских навыков неоспорима, однако при всем многообразии читательских модификаций наибольшее внимание этому процессу уделяется на этапах первого знакомства с книгой – как правило, в период обучения в начальной школе. В дальнейшем это становится частью самообразования, в результате чего вчерашние выпускники испытывают проблемы с развитием компетенций. Для студентов-журналистов внимание к формированию навыков профессионального чтения становится важной задачей: имеющиеся компетенции должны допол-

няться навыками профессионального чтения уже в течение первых месяцев обучения.

Цель статьи – выявить роль активных методов обучения в процессе развития профессиональных читательских навыков студентов-журналистов. Автором предложена программа, позволяющая студентам формировать и совершенствовать навыки профессионального чтения в период обучения в вузе.

Обзор научной литературы по проблеме. Основу исследования составляют работы отечественных исследователей, касающиеся информационной культуры личности и проблем её формирования и развития на разных уровнях образования Л. В. Баевой [1], Н. В. Бесединой [2], Н. Збаровской [3], исследования зарубежных ученых, посвященные проблемам медиаобразования и медиаграмотности [4; 5]; работы, посвященные проблемам чтения и формирования читательских компетенций у представителей разной аудитории Е. С. Романичевой [6], Т. С. Серовой [7], К. С. Фоломкиной [8]. Для выявления роли АМО в формировании читательских компетенций используются работы Е. В. Зарукиной [9], Е. В. Евдокимовой [10], Т. С. Паниной [11], А. П. Панфиловой [12] и зарубежных исследователей [13]. Придерживаясь теоретической основы, мы рассматриваем активные методы обучения как способ эффективного формирования у студентов профессиональных компетенций.

В определении понятия «информационная культура личности» мы опираемся на исследование Н. И. Гендиной: «...одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором

успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [14, с. 18] По мнению Ю. П. Мелентьевой, большую роль в формировании всех элементов информационной культуры личности играют читательские навыки, поскольку именно чтение позволяет удовлетворять потребность в получении информации и обеспечивает развитие профессиональных и общекультурных компетенций в условиях цифровизации всех сфер жизнедеятельности, а также выступает в роли «единственной технологии накопления информации» [15, с. 165; 16].

Встраиваясь в современную модель последовательного образования, образовательные программы продолжают развивать навыки учебного чтения, также формируя основы профессионального (включая профессионально ориентированные и профессионально специализированные модификации). Однако данный процесс усложняется тем, что общие навыки чтения, полученные в школе, базируются, в основном, на методиках обучения чтению, сложившихся в рамках традиционной книжной культуры (общение с книгой). Последующее обучение расширяет диапазон устройств для чтения (компьютер, смартфон, e-book и др.) и этот процесс переходит в сферу новых культур – электронной, аудиовизуальной, цифровой, медиакультуры и др. [17]. Обретая свободу выбора устройств для чтения, обучающиеся предпочитают использовать электронные тексты, осваивая основы электронной культуры. Специальные программы для работы с документами позволяют осуществлять с текстом различные манипуляции: от выделения полезной информации до копирования её в новый текст. У электронного материала, несомненно, есть большое количество преимуществ, среди которых Л. В. Баева отмечает «...открытость для участников (пользователей), дистанционность, отсутствие жест-

ких норм и правил использования...» [1 с. 80]. Однако при ближайшем рассмотрении преимущества использования электронных текстов в процессе развития читательских навыков оборачиваются недостатками и становятся препятствием на пути к овладению смысловым чтением [6]. В отсутствии развитых читательских модификаций, необходимых для научной и профессиональной деятельности, удобство электронного текста для учебной или профессиональной деятельности оборачивается низкой эффективностью работы. При этом отказаться от элементов электронной культуры в процессе обучения невозможно – её необходимо соединять с традиционной для формирования компетенций.

Не менее важная проблема заключается в необходимости самостоятельного развития студентами навыков профессионального чтения. В процессе аудиторных занятий преподаватели не имеют возможности уделять внимание навыкам профессионального чтения, затрагивая аспекты исследовательской деятельности обучающихся в рамках таких дисциплин, как, например, «Технологии организации самостоятельной работы». Однако дисциплина строится на уже развитых навыках учебного и профессионального чтения, что в значительной степени влияет на качество полученных знаний. Сегодня развитие читательских практик должно становиться мостом, связывающим разные уровни образования для формирования интеллектуальной личности и повышения уровня культуры потенциального специалиста – учебное чтение в высшей школе трансформируется в научное и в профессиональное [18; 19]. Изменения в различных сферах деятельности (особенно связанных с информационными технологиями), по которым обучающиеся осваивают образовательные программы, превращает профессиональное чтение в основную модификацию, используемую бакалаврами прикладных направлений подготовки для

самостоятельного получения наиболее актуальной информации. Её носителями, как правило, выступают профессиональные СМИ и интернет-ресурсы. Отсутствие навыков самостоятельной работы с текстом снижает её эффективность, а также оказывает негативное влияние на мотивацию читателей, поскольку не способствует достижению результата [20].

В то же время развивать читательские навыки студентов только в процессе аудиторных занятий не стоит. С целью развития навыков самообразования необходимо провести вводное занятие и предоставить обучающимся специальные упражнения, позволяющие сформировать компетенции. Для этого задания должны строиться на основе активных методов обучения (АМО), которые достаточно широко используются в образовательном процессе.

Методология и методы исследования.

Методологическими ориентирами в процессе исследования послужили теоретические концепции о сущности информационной грамотности, о современных модификациях студенческого чтения, предложенные Н. И. Гендиной [14] и Н. Н. Сметанниковой [21].

В качестве основных методов исследования были использованы анкетирование, беседа, педагогический эксперимент, анализ экспериментальных данных.

Результаты исследования. Педагогический эксперимент был реализован на базе Института филологии, массовой информации и психологии (далее – ИФМИП) Новосибирского государственного педагогического университета (далее – НГПУ). Участниками эксперимента стали студенты направления подготовки «Журналистика», входящие в студенческое объединение «Журавли».

Целью исследования послужила разработка и апробация программы, направленной на формирование и развитие навыков профессионального чтения студентов 1-го курса направления подготовки «Журнали-

стика» в процессе изучения текстов специализированных СМИ посредством применения активных методов обучения.

В основу педагогического эксперимента была положена программа, построенная на двух упражнениях. Одно из них – составление чек-листов – уже представлено автором в ранних работах [22].

Замыслом к разработке и реализации программы послужили обнаруженные студентами трудности в освоении основ профессиональной практической деятельности в целом, и в обретении опыта написания журналистских материалов в частности. Процесс работы в рамках эксперимента мы разделили на три этапа.

Этап 1. Разработка программы. В рамках дисциплины «Редакционный менеджмент и медиапроектирование» первокурсники осваивают базовые профессиональные умения и приобретают практические навыки, связанные с медиапроектированием: обучаются работе с источниками информации и созданию журналистских материалов (как правило, текстовых). Эти умения обеспечивают формирование фундамента, на котором строится эффективность профессиональной деятельности студентов в процессе прохождения творческих практик и создания портфолио. Технология работы с источниками информации прорабатывается в рамках профильных дисциплин в течение первого семестра, а навыки создания журналистского текста обучающиеся отрабатывают самостоятельно, в процессе сотрудничества с учебными редакциями кафедры. Разумеется, в рамках профессиональной деятельности обучающиеся испытывают различные трудности, связанные с освоением нового вида деятельности. Для определения этих трудностей была проведена групповая беседа, в ходе которой шести группам участников было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Какие трудности я испытываю в процессе создания текста?

2. Какие меры я предпринимаю для решения возникающих проблем?

3. Как моя начитанность влияет на качество собственных текстов?

В ходе беседы было выявлено, что наибольшие трудности студенты испытывают в процессе создания текста в любом жанре, кроме новостного материала, что объясняется их спецификой: тексты подразумевают создание полноценного и интересного материала, информативного, доступного для декодируемости и прагматически адекватного. При установлении взаимосвязи между количеством изученных текстов и пониманием их особенностей и уровня качества обучающиеся отмечали пользу чтения только с целью приобретения новой информации, поскольку технология работы ограничилась чтением и конспектированием информации. Из 30 участников только 7 дополнительно определяли тему и идею текста, не используя эту информацию в дальнейшем. При данном подходе чтение материалов для массовой аудитории оказалось бесполезным, поскольку они не содержали важной информации и, на первый взгляд, не способствовали профессиональному росту журналистов.

Таким образом, программа была призвана решить следующие проблемы: отсутствие навыков профессионального чтения и сниженная мотивация к регулярному знакомству с текстами массмедиа. Для их решения нами было разработано упражнение «Создание чек-листа».

Чек-листы – технология, позволяющая пользователям визуализировать собственные задачи и их выполнение, повышая эффективность деятельности. Создание основы для чек-листа осуществлялось совместно с преподавателем в процессе аудиторного взаимодействия: участники определяли функции журналистского текста для будущего специалиста сферы СМИ. Удалось выяснить, что начинающие журналисты рассматривают материалы других авторов в следующих качествах:

– Как источник профессиональной информации (специализированные издания).

– Как образец для подражания на начальном этапе профессиональной деятельности (издания для широкой аудитории): структурное, стилистическое.

– Как ориентир для решения мотивационных вопросов (все издания).

После определения основных функций совместно с преподавателем был разработан алгоритм создания чек-листов, состоящий из вопросов, позволяющих проводить аналитическую работу с материалом. К каждому вопросу были подготовлены пояснения для наибольшей эффективности анализа:

1. Определение темы и идеи материала. О чем автор говорит и какую суть вкладывает в текст? В каких примерах в тексте это отражается?

2. Определение жанра и жанровых признаков (для ознакомления на первом курсе лучше предлагать обучающимся элементарные жанры – такие, как заметка (обычная и расширенная), интервью и репортаж).

3. Определение целевой аудитории. Для кого создавался данный материал? Соответствует ли он интересам и потребностям аудитории? Какая декодируемость у этого материала?

4. Определение цели материала. Для чего автором создавался данный материал? Как выражается цель в тексте?

5. Определение позиции автора. Как и в чем выражается эта позиция в тексте?

6. Определение итогового впечатления о теме/герое/проблеме материала. Какое впечатление сформировал автор у читателя?

7. Определение взаимосвязи между перечисленными элементами материала. Что можно изменить? В чем сильные стороны текста? В чем слабые стороны текста? Вывод [22, с. 323].

Для обеспечения наибольшей эффективности чтения были установлены следующие требования:

1. 1 день – 1 текст (для обеспечения дли-

тельности процесса и в целях исключения ситуации, при которой участники изучали бы большое количество текстов в течение короткого времени). Общая длительность чтения – 12 недель. Количество текстов зависело от времени начала семестра. Также в целях контроля процесса были введены промежуточные точки с проверкой количества прочитанных текстов и качества их изучения.

2. Тексты могут быть представлены в любой форме – традиционной (печатной) или электронной. Участники проекта выбрали электронные и интернет-СМИ.

Чек-листы были включены в читательский дневник, который стал частью портфолио для получения зачета, что позволило повысить мотивацию студентов к самостоятельному чтению.

Этап 2. Апробация программы. Создание чек-листов для читательского дневника стало первым упражнением, которое студенты выполняли самостоятельно. Проведенное на этом этапе анкетирование позволило измерить результаты реализации первого этапа проекта. На представленной диаграмме (рис. 1) видно, что при ответах на вопросы 1 респондент из 30 опрошенных не почувствовал никаких изменений после реализации проекта, 3 респондента стали уделять больше внимания текстам в процессе написания, 14 респондентов имеют представление о структуре и особенностях материалов независимо от жанра, 12 освоили копирующий тип профессионального творчества.

Для большей объективности результатов преподавателем были изучены журналистские материалы участников эксперимента до выполнения заданий и после. Основные изменения произошли в структуре и стиле изложения – материалы стали больше соответствовать жанровым особенностям, улучшения также коснулись языка изложения – тексты стали более разнообразными и выразительными. Около половины испытуемых свели к минимуму употребление

клише в текстах, 28 человек продемонстрировали умение работать с темой и идеей.

Все участники повысили грамотность собственных материалов.

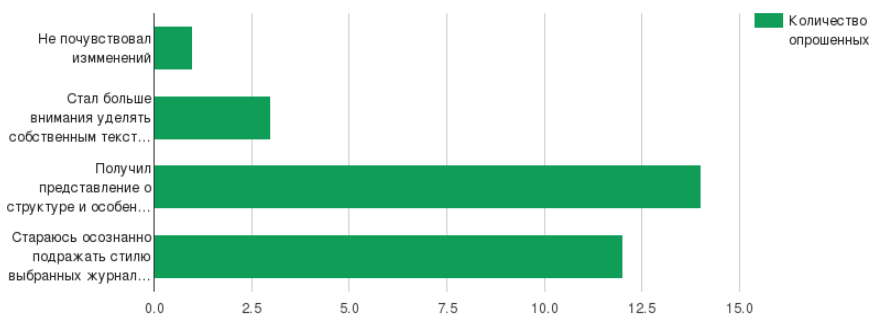


Рис. 1. Собственная оценка студентами изменений в процессе профессионального творчества

Также среди позитивных итогов участники отмечали приобретение привычки изучения материалов по указанному алгоритму – позиции в данной последовательности хорошо запоминались, и многие участники эксперимента ближе к концу апробации использовали их при работе с текстом автоматически.

Несмотря на прогресс в процессе создания авторских материалов, после первого этапа участники признавались, что еще испытывают проблемы с вычленением и применением информации профессионального характера, и, соответственно, не способны рассматривать её в решении профессиональных задач.

С целью решения данной проблемы и более комплексного развития навыков чтения у будущих специалистов сферы массмедиа в программу было внедрено второе упражнение, направленное на формирование умения применять профессиональную информацию для решения текущих задач. Участниками под руководством преподавателя были разработаны кейсы, которые касались всех аспектов редакционного менеджмента: выпуска информационного продукта, организации работы редакции, маркетинга и т. д. Для решения кейсов обучающиеся могли использовать только информацию, представленную в профес-

сиональных текстах в изданиях для журналистов, то есть получили возможность воспользоваться читательским дневником. На решение кейса участникам предлагалось 10 минут, по истечении срока выполнения задания команда должна предоставить готовый алгоритм по решению ситуации и аргументировать его в процессе анализа.

В рамках программы апробировано четыре занятия по решению кейсов в течение месяца. Для измерения результатов выполнения второго задания был проведен опрос среди студентов, в ходе которого им предлагалось оценить свои умения в решении профессиональных задач, связанных с личным творчеством и работой в учебной редакции. Опрошенные сошлись во мнении, что овладели пониманием технологии поиска решений профессиональных задач в специализированных изданиях и средствах массовой информации, ориентированных на широкую аудиторию.

Этап 3. Итоги апробации. Выработанный алгоритм чтения позволил обучающимся сформировать привычку работы с текстом: благодаря регулярному использованию вопросов для чек-листа алгоритм отложился в памяти и в процессе чтения используется автоматически, без создания чек-листов. По мнению участников проекта, алгоритмизация действий способствует

повышению эффективности чтения, помогая грамотно решать текущие проблемы, связанные с практической деятельностью.

Среди итогов апробации можно выделить повышение уровня профессионального мастерства: вырос уровень качества авторских материалов, язык стал разнообразнее, однако грамотность повысилась незначительно. Кураторы учебных медиа из числа студентов 2-го и 3-го курсов отметили также повышение самостоятельности первокурсников в процессе осуществления редакционной деятельности. Приобретенные навыки отразились и на качестве учебных медиа: охват во всех сообществах, работа над которыми ведется в рамках дисциплины «Редакционный менеджмент и медиапроектирование» вырос охват (без привлечения таргетинга), увеличилось количество подписчиков, активизировалась читательская аудитория (по данным анализа работы сообществ за период с 1 февраля по 1 мая 2021 года, выполненного обучающимися 1-го курса в рамках зачетной работы). Герои материалов стали охотнее распространять подготовленные студентами тексты в своих аккаунтах и на сторонних платформах.

Заключение. Результаты педагогического эксперимента показывают, что активные методы обучения обладают высоким потенциалом и играют важную роль в процессе развития читательских навыков будущих специалистов сферы массмедиа. Вовлекая обучающихся в выполнение заданий, АМО помогают активировать мыслительную деятельность в процессе работы и в процесс, повышая эффективность чтения. Способ-

ствуя достижению читательских целей, активные методы обучения делают работу с текстом успешной в глазах обучающегося: у студента появляется возможность не только читать и пересказывать прочитанное, но и использовать полученную информацию для решения собственных профессиональных задач. Стоит обратить внимание на то, что чек-листы – это, прежде всего, алгоритм для формирования и развития навыков профессионального чтения, а алгоритмизация деятельности способствует её трансформации из сложного процесса в простую привычку.

Однако апробированная программа еще будет дорабатываться с учетом определенных нюансов:

– необходимо добавить еще один, вводный этап для студентов, которые не владеют навыками определения в тексте темы, идеи, жанровых признаков – более простое упражнение, которое обеспечило бы плавный вход в смысловое чтение текста.

– Принимая во внимание существующую между восприятием электронного и традиционного текста разницу, необходимо выявить особенности изучения текстов каждого вида. В соответствии с этим следует скорректировать программу, обозначив для студентов количественное соотношение видов текста для изучения.

Таким образом, активные методы обучения в процессе формирования и развития читательских навыков могут играть роль инструмента алгоритмизации деятельности и активатора читательских потребностей для развития профессиональной модификации чтения студентов-журналистов

Список источников

1. Баева Л. В. Электронная культура: опыт философского анализа // Вопросы философии. – 2013. – № 5. – С. 75–83.
2. Беседина Н. В., Байшева И. Б. Адаптация пользователей библиотеки вуза к новой информационной среде // Информационный бюллетень РБА. – Тверь, 2000. – Вып. 3. – С. 61–66.
3. Збаровская Н. Информационная культура личности. Проблемы формирования // Библиотечное дело. – 2005. – № 1 (25). – С. 7–8.
4. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World [Электронный ресурс]. – URL: <http://europarl.europa.eu/sides/> (дата обращения:

15.03.2021).

5. *Martin F., Wang C., Petty T., Wang W., Wilkins P.* Middle School Students' Social Media Use // *Educational Technology & Society*. – 2018. – № 21 (1). – P. 213–224.

6. *Романичева Е. С.* Чтение с листа, чтение с экрана [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iJczoCl1Re8> (дата обращения: 11.02.2021).

7. *Серова Т. С.* Теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1987. – 56 с.

8. *Фоломкина С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / науч. ред. Н. И. Гез. – Изд. 2-е, испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 185 с.

9. Активные и интерактивные методы обучения в вузе: учеб. кейсы: учеб.-метод. пособие в 2 ч. / сост.: Е. В. Зарукина, Л. В. Хорева; под ред. И. И. Егоровой. – СПб.: СПбГЭУ, 2015. – 278 с.

10. *Евдокимова Е. В., Мершиева А. Д.* Роль активных методов обучения в реализации проектов профессионального медиаобразования (на примере деятельности отделения журналистики ИФМИП НГПУ) // *Знак: проблемное поле медиаобразования*. – 2017. – № 1 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-aktivnyh-metodov-obucheniya-v-realizatsii-proektov-professionalnogo-mediaobrazovaniya-na-primere-deyatelnosti-otdeleniya> (дата обращения: 10.01.2022).

11. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

12. *Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

13. *Парслоу Э., Рэй М.* Коучинг в обучении: практические методы и техники. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с. (Серия «Практическая психология»).

14. *Гендина Н. И.* Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований): (доклад сделан на ИФЛА – 2004) //

Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С. 18–24.

15. *Мелентьева Ю. П.* О чтении (Размышления о теоретических аспектах чтения). – М.: Издательство «Канон», 2014. – 184 с.

16. *Мелентьева Ю. П.* Социологические и психологические аспекты изучения чтения [Электронный ресурс]: лекция. – URL: <http://lib.1september.ru/2004/18/10.htm> (дата обращения: 10.01.2022).

17. *Люттов С. Н.* Книга в симбиозе культур // *Берковские чтения – 2021. Книжная культура в контексте международных контактов: Материалы VI Междунар. науч. конф.* (Гродно, 26–27 мая 2021 г.). – Минск; Москва, 2021. – С. 294–300.

18. *Люттов С. Н., Черкашина Т. Ю., Чернышева Е. А., Чудова И. А.* Дифференциация практик учебного и профессионального чтения в научно-образовательной среде (замысел исследовательского проекта) // *Материалы белорусско-российского научного семинара-конференции «Современные проблемы книжной культуры: Основные тенденции и перспективы развития»* (Москва, 24–25 октября 2018): в 2 частях. Ч. 2. – М., 2018. – С. 72–77.

19. *Мелентьева Ю. П.* Цифровое чтение как технология обучения и образования // *Библиография и книговедение*. – 2018. – № 5. – С. 47–51.

20. *Мытько Н. В.* [Грушевская Н. В.] Исследование структуры, форм, грамотности чтения студентов // *Модернизация гуманитарного и художественного образования: инновационные стратегии развития* (г. Краснодар, 16–17 апреля 2014 г.): материалы международной научно-практической конференции. – Краснодар: КГУКИ, 2014. – С. 423–428.

21. *Сметанникова Н. Н.* Профессионально-специализированное чтение: его особенности и место в процессе обучения // *Высшее образование сегодня*. – 2018. – № 10. – С. 36–41.

22. *Мершиева А. Д.* Формирование навыков профессионального чтения у студентов направления подготовки «Журналистика» // *Берковские чтения. Книжная культура в контексте международных контактов: материалы VI междунар. науч. конф.* (26–27 мая 2021 г.). – Гродно, 2021. – С. 320–325.

References

1. Baeva, L. V., 2013. Electronic culture: the experience of philosophical analysis. *Questions of Philosophy*, no. 5, pp. 75–83. (In Russ., abstract

in Eng.)

2. Besedina, N. V., Baisheva, I. B., 2000. Adaptation of university library users to the new infor-

- ment environment. RBA Newsletter. Tver, Iss. 3, pp. 61–66. (In Russ.)
3. Zbarovskaya, N., 2005. Information culture of personality Formation problems. Library business, no. 1 (25), pp. 7–8. (In Russ.)
4. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World [online]. Available at: <http://europarl.europa.eu/sides/> (accessed: 15.03.2021). (In Eng.)
5. Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., Wilkins, P., 2018. Middle School Students' Social Media Use. Educational Technology & Society, no. 21 (1), pp. 213–224. (In Eng.)
6. Romanicheva, E. S. Sight reading, screen reading [online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=iJzoc1iRe8> (accessed: 02.11.2021). (In Russ.)
7. Serova, T. S., 1987. Theoretical foundations of teaching professionally oriented reading in a foreign language in a non-linguistic university: Abstract Dr. Sci. (Pedag.). Leningrad, 56 p. (In Russ.)
8. Folomkina, S. K., 2005. Teaching reading in a foreign language in a non-linguistic university: a teaching aid. 2nd, rev. Moscow: Higher School Publ., 185 p. (In Russ.)
9. Zarukina, E. V., Khoreva, L. V., comp., 2015. Active and interactive teaching methods at the university: textbook. cases: textbook – method. allowance in 2 hours. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics, 278 p. (In Russ.)
10. Evdokimova, E. V., Mershieva, A. D., 2017. The role of active teaching methods in the implementation of professional media education projects (on the example of the journalism department of the IPMIP NSPU). Znak: problematic field of media education, no. 1 (23). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-aktivnyh-metodov-obucheniya-v-realizatsii-proektov-professionalnogo-media-obrazovaniya-na-primere-deyatelnosti-otdeleniya> (accessed 01.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Panina, T. S., Vavilova, L. N., 2008. Modern ways of activating learning: textbook. allowance. 4th ed., ster. Moscow: Academy Publ., 176 p. (In Russ.)
12. Panfilova, A. P., 2009. Innovative pedagogical technologies: active learning: textbook. allowance. Moscow: Academy Publ., 192 p. (In Russ.)
13. Parslow, E., Ray, M., 2003. Coaching in learning: practical methods and techniques. St. Petersburg: Peter Publ., 204 p. (Series “Practical Psychology”). (In Russ.)
14. Gendina, N. I., 2005. Information literacy or information culture: alternative or unity (results of Russian research): (report made at IFLA – 2004). School Library, no. 3, pp. 18–24. (In Russ.)
15. Melent'eva, Yu. P., 2014. About reading (Reflections on the theoretical aspects of reading). Moscow: Kanon Publishing House, 184 p. (In Russ.)
16. Melent'eva, Yu. P., 2004–2013. Sociological and psychological aspects of the study of reading [online]: lecture. Available at: <http://lib.1september.ru/2004/18/10.htm> (accessed 15.07.2021). (In Russ.)
17. Lyutov, S. N., 2021. The book in the symbiosis of cultures. Berkov Readings – 2021. Book culture in the context of international contacts: Proceedings of the VI Intern. scientific conf. Minsk; Moscow, pp. 294–300. (In Russ.)
18. Lyutov, S. N., Cherkashina, T. Yu., Chernysheva, E. A., Chudova, I. A., 2018. Differentiation of educational and professional reading practices in the scientific and educational environment (the concept of a research project). Proceedings of the Belarusian-Russian scientific seminar – conference “Modern Problems of Book Culture: Main Trends and Development Prospects”. Part 2. Moscow, pp. 72–77. (In Russ.)
19. Melent'eva, Yu. P., 2018. Digital reading as a technology of teaching and education. Bibliography and book science, no. 5, pp. 47–51. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Mytko, N. V. [Grushevskaya, N. V.], 2014. Study of the structure, forms, reading literacy of students. Modernization of humanitarian and art education: innovative development strategies: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Krasnodar: KGUKI Publ., pp. 423–428. (In Russ.)
21. Smetannikova, N. N., 2018. Professionally specialized reading: its features and place in the learning process. Higher education today, no. 10, pp. 36–41. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Mershieva, A. D., 2021. Formation of professional reading skills among students of the training direction “Journalism”. Berkovsky Readings. Book culture in the context of international contacts. Proceedings of VI Intern. scientific conf., pp. 320–325. (In Russ.)

Информация об авторах

А. Д. Мершиева, аспирант, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (ГПНТБ СО РАН), ассистент кафедры журналистики, Новосибирский государственный педагогический университет, aleon.simonowa@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3380-178X>, Новосибирск, Россия

Т. В. Рюмина, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, ryuminatv@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8078-4957>, Новосибирск, Россия

Information about the authors

Alena D. Mershieva, postgraduate student, State Public Scientific and Technical Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (GPNTB SB RAS), Assistant of the Department of Journalism, Novosibirsk State Pedagogical University, aleon.simonowa@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3380-178X>, Novosibirsk, Russia

Tatiana V. Ryumina, Cand. Sci. (Psychol.), Assist. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogic, Institute of Natural and Socio-economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, ryuminatv@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8078-4957>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 25.11.2022
Принята к публикации 15.01.2023

Submitted 25.11.2022
Accepted for publication 15.01.2023

Научная статья
УДК 378.637.013.78.047-057.875
DOI: 10.15293/1813-4718.2301.12

Кафедра как субъект профессионального самоопределения студентов педагогического вуза

Титова Галина Юрьевна¹, Шаляпина Светлана Васильевна¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Аннотация. В современных условиях изменений рынка труда и системы профессионального образования особую актуальность приобретает процесс профессионального самоопределения молодежи и ресурсы его активизации, интенсификации, оптимизации. Авторами рассматриваются субъекты вузовской системы содействия профессиональному самоопределению студентов, внутри которой значимое место определено кафедре социальной педагогики.

Цель статьи – анализ и обоснование значимости субъектной позиции кафедры социальной педагогики во внутривузовской системе содействия профессиональному самоопределению студентов.

Методология и методы исследования. Используются теоретические и эмпирические методы: анализ научной психолого-педагогической литературы и анализ опыта деятельности кафедры социальной педагогики ТГПУ, демонстрирующий важность субъектной позиции элементов внутривузовской системы содействия профессиональному самоопределению студентов.

Результаты исследования. На основе анализа и обобщения эмпирического опыта деятельности кафедры социальной педагогики ТГПУ представлены основные направления в контексте содействия профессиональному самоопределению студентов: выстроенное взаимодействие с социальными партнерами – организациями социальной сферы; организация педагогических интенсивов для студентов ТГПУ; сопровождение производственной педагогической практики студентов педагогических направлений подготовки; содействие в организации трудовой занятости (трудоустройства) студентов и выпускников.

Заключение. Определено, что субъектная позиция кафедры социальной педагогики влияет на «вхождение» студентов педагогических направлений подготовки в профессионально-педагогическую деятельность, их осознанное трудоустройство на педагогические должности (ещё в период обучения в вузе) и рассматривается как одно из условий внутривузовского содействия профессиональному самоопределению студентов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; кафедра социальной педагогики; субъектность; трудоустройство; профессиональная проба

Для цитирования: Титова Г. Ю., Шаляпина С. В. Кафедра как субъект профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 115–123. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.12>

The Department as a Subject of Professional Self-determination of Pedagogical University Students

Galina Yu. Titova¹, Svetlana V. Shalyapina¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Abstract. Introduction, problem statement. In modern conditions of changes in the labor market and the system of vocational education, the process of professional self-determination of young people and the resources for its activation, intensification, and optimization are of particular relevance. The authors consider the subjects of the university system of promoting the professional self-determination of students, within which a significant place is determined by the Department of Social Pedagogy.

The purpose is to analyze and substantiate the significance of the subject position of the Department of Social Pedagogy in the intra-university system of promoting students' professional self-determination.

Methodology and research methods. Theoretical and empirical methods were used: the analysis of scientific psychological and pedagogical literature and the analysis of the experience of the Department of Social Pedagogy of the TSPU, demonstrating the importance of the subject position of the elements of the intra-university system of promoting professional self-determination of students.

Research results. On the basis of the analysis and generalization of the empirical experience of the Department of Social Pedagogy of the TSPU, the main directions in the context of promoting the professional self-determination of students are presented: lined up interaction with social partners – social organizations; organization of pedagogical intensives for TSPU students; support of industrial pedagogical practice of students of pedagogical areas of training; assistance in organizing employment (occupation) of students and graduates.

Conclusion. It is determined that the subjective position of the Department of Social Pedagogy affects the “entry” of students of pedagogical areas of training in professional pedagogical activities, their conscious employment in teaching positions (even during their studies at the university) and is considered as one of the conditions for intra-university assistance to professional self-determination of students.

Keywords: professional self-determination; the Department of Social Pedagogy; subjectivity; employment; professional test

For citation: Titova, G. Y., Shalyapina, S. V., 2023. The Department as a Subject of professional self-determination of pedagogical university students. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 115–123. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2301.12>

Введение. Постановка проблемы.

Проблема профессионального самоопределения современной молодежи приобретает сегодня особую значимость. Она затрагивает не только школьников, завершающих обучение на ступени основного или среднего общего образования, которые должны сделать выбор относительно дальнейшего получения профессионального образования или осуществления трудовой деятельности. Проблема профес-

сионального самоопределения актуальна и для многих представителей студенческой молодежи. Ряд исследований ученых XXI в., среди которых В. Ю. Дементьева [1], Д. Л. Константиновский [2], Н. В. Ширяева [3] и др., утверждают, что для современной студенческой молодежи присущ отложенный выбор профессии. Выбор вуза для обучения нередко является учебно-профессиональным самоопределением, когда получение высшего образования рассма-

тривается как одна из ступеней личностно-го развития и никак не связывается с дальнейшей профессиональной деятельностью. Эта тенденция прослеживается во всех вузах, в том числе и в профильных педагогических. Выбирая направление подготовки, например, 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями: «Математика», «Физика», студенты, прежде всего, ставят в приоритет интерес к физико-математическим предметным областям, свою академическую успешность в них и не видят себя как учителя, преподающего в школе математику и физику. На личном опыте авторы статьи нередко отмечают тот факт, что студенты, зачисленные, например, на направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и социальная педагогика», нацелены (особенно на первом-втором курсе обучения) не на вхождение в профессию социального педагога и работу с детьми, у которых прослеживается девиантное поведение, а на работу над своими личностно-социальными затруднениями и девиациями. В этой связи приобретает особое значение содействие профессиональному самоопределению студентов, организуемое внутри вуза, за счет его ресурсов, во время получения высшего педагогического образования.

Образовательно-воспитательное пространство Томского государственного педагогического университета (далее – ТГПУ), являющегося опытно-экспериментальной базой данного исследования, включает в себя ряд субъектов, работающих в направлении содействия профессиональному самоопределению студентов. К их числу относятся:

- выпускающие кафедры;
- кафедра общей педагогики и психологии;
- Центр карьеры;
- Центр воспитательной работы;
- отдел практик;
- кафедра социальной педагогики.

Взаимосвязь этих субъектов, направления их деятельности в рамках содействия профессиональному самоопределению студентов ТГПУ, используемые формы и методы можно рассматривать как систему работы вуза в данном направлении. При этом эффективность этой системы зависит от вклада каждого из субъектов. Не ставя перед собой задачу рассмотрения системы в целом или каждого из указанных субъектов, остановимся на анализе направлений деятельности кафедры социальной педагогики, поскольку субъектная позиция этого структурного подразделения, на наш взгляд, является значимым условием эффективного функционирования внутривузовской системы содействия профессиональному самоопределению студентов.

Цель статьи – анализ и обоснование того, что субъектная позиция кафедры социальной педагогики может рассматриваться как одно из значимых условий внутривузовского содействия профессиональному самоопределению студентов.

Обзор научной литературы по проблеме. Профессиональное самоопределение как самостоятельное научное понятие было введено во второй половине XX в., но попытки его изучения предпринимались ещё с конца XIX в., с рассмотрения понятия «труд», и связаны с именами К. Д. Ушинского, Ф. Энгельса и др. В начале XX века, после Октябрьской революции отечественные исследователи, в числе которых А. К. Гастев, А. А. Богданов, О. А. Ерманский и др., описывали в своих трудах вопросы научной организации труда [4], специализации труда [5], разделения людей по разным видам трудовой деятельности [6]. После Великой Отечественной войны и введения понятия «профессиональное самоопределение» в научный оборот его изучением занимались В. Н. Шубкин, И. С. Кон, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др. [7]. Основоположник отечественной психологии труда Е. А. Климов в учебном пособии «Психология профессионально-

го самоопределения» придавал большое значение процессу профессионального самоопределения и отмечал, что «профессиональное самоопределение является системообразующим центром для всей системы возможных «самоопределений» [8]. В более поздних исследованиях ученые концентрировали свое внимание на изучении профессионального самоопределения именно студенческой молодежи, и эти исследования представляют для нас особый интерес, особенно те, которые рассматривают профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза. Так, О. В. Голубева считает, что профессиональное самоопределение будущего учителя – это «длительный, динамичный, целостный процесс его вхождения в профессию, результат выбора и проектирования будущей профессионально-педагогической деятельности» [9]. В. В. Патрина и Г. Г. Солодова пишут, что «профессиональное самоопределение студента в педагогической культуре изменяющегося социума – это процесс, направленный на осмысление и преобразование педагогической реальности и самого себя с учетом ценностей субъектной педагогики» [10]. Особый интерес в этих трактовках для нас представляет акцент ученых на процессе «вхождения» в профессию и на изменениях, преобразованиях самого студента, которые вытекают из этого «вхождения». При этом основным механизмом «вхождения» в профессионально-педагогическую деятельность, на наш взгляд, будет являться профессионально-педагогическая проба.

Среди студентов ТГПУ есть те, первые педагогические пробы которых состоялись ещё в период школьного обучения и повлияли на осознанный выбор педагогического вуза. Но есть и те, кто будет делать первые профессионально-педагогические пробы только в рамках производственных педагогических практик, обязательных в процессе получения высшего педагогического образования. При этом

результат этих профессиональных проб будет полностью зависеть от того, насколько студент подготовлен к ним, и от того, насколько он оказался в благоприятной и мотивирующей среде (у «нужного», заинтересованного работодателя). Именно этим аспектам в рамках содействия профессиональному самоопределению студентов уделяет большое внимание кафедра социальной педагогики ТГПУ, проявляя таким образом свою субъектную позицию (субъектность).

Отметим, что понятие субъектности рассматривается современными учеными как применительно к отдельно взятому человеку, так и применительно к группам людей или организациям и не имеет однозначной трактовки. Исследователь Т. А. Карлина считает, что «субъектность – это способность человека преобразовывать свою жизнь, реализовывать поставленные цели, контролировать и оценивать свои действия и поступки, управлять ими» [11]. Е. В. Гребенникова пишет, что «субъектность является важным качеством, обеспечивающим развитие и саморазвитие личности, качество, определяющее способность изменять окружающий мир и себя, руководствуясь собственной системой ценностей, способность выбирать способ репрезентации этой активности в мире и нести ответственность за последствия этого выбора» [12]. К. М. Гайдар рассматривает групповую субъектность как «системное и динамическое качество социальной группы взаимосвязанных и взаимодействующих людей, проявляющееся тогда, когда она действует как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), в том числе преобразовывает эти ситуации и саму себя» [13]. Ориентируясь на позицию К. М. Гайдара, в рамках нашего исследования под субъектностью (субъектной позицией) кафедры социальной педагогики мы будем понимать системное и динамическое

качество взаимодействующих специалистов кафедры, способных действовать как единое целое, осуществляя разные виды активности и преобразовывать своими действиями значимые социальные ситуации, процессы (в т. ч. профессиональное самоопределение студентов).

Методология и методы исследования. Для достижения цели статьи авторы использовали анализ научной психолого-педагогической литературы и анализ опыта деятельности кафедры социальной педагогики ТГПУ, демонстрирующий важность субъектной позиции элементов внутривузовской системы содействия профессиональному самоопределению студентов.

Результаты исследования, обсуждение. Традиционно кафедра рассматривается как учебное подразделение, реализующее учебную нагрузку для студентов определенных программ подготовки. Если кафедра является выпускающей для определенного профиля какого-то направления подготовки, то кроме учебной на неё возлагаются дополнительные функции: научная, воспитательная, методическая, организационная и др. Кафедра социальной педагогики Томского государственного педагогического университета, начиная с 2003 года своего создания, является выпускающей для социальных педагогов и других специалистов социально-педагогического профиля: педагогов дополнительного образования, старших вожатых, вожатых РДШ, вожатых детских оздоровительных лагерей и т. д. Кроме того, профессорско-преподавательским составом кафедры реализуются учебные дисциплины социально-педагогической направленности для других профилей педагогических направлений подготовки.

Субъектная позиция кафедры социальной педагогики в контексте содействия профессиональному самоопределению студентов ТГПУ включает следующие направления деятельности:

1. Выстроенное взаимодействие с социальными партнерами – организациями со-

циальной сферы.

2. Организация педагогических интен- сивов для студентов ТГПУ.

3. Сопровождение производственной педагогической практики студентов педагогических направлений подготовки.

4. Содействие в организации трудовой занятости (трудоустройства) студентов и выпускников.

Представим каждое из этих направлений.

В рамках первого социальными партнерами кафедры являются более 150 организаций образования, культуры, социальной защиты детства, молодежной политики и спорта. Специалисты кафедры взаимодействуют с представителями этих организаций и организуют:

– По учебной деятельности: приглашение специалистов социально-педагогического профиля на учебные занятия для проведения презентаций опыта, демонстрации методик, программ и проектов, проведения мастер-классов и т. п.; индивидуализация выбора места прохождения практической подготовки, практик в соответствии с учебно-профессиональными интересами студента и «контактностью, открытостью» профильной организации и ее руководителя. Также, например, практические занятия курсов «Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры», «Социальные службы и организации» и практическая подготовка в рамках освоения четырех профильных учебных дисциплин, проводятся в самих профильных организациях. Кроме того, кафедра социальной педагогики большей частью состоит из внештатных сотрудников – представителей различных организаций, в которых они реализуют социально-педагогическую деятельность.

– По научной деятельности: организация научных конференций, семинаров, круглых столов с привлечением организаций-партнеров не только в Томской области, но и других регионов с активным участием студентов. Экспериментальная,

исследовательская, проектная деятельность студентов и преподавателей кафедры осуществляется также в сотрудничестве с социальными партнерами.

– По воспитательной деятельности: проведение воспитательных мероприятий для студентов с приглашением представителей организаций-партнеров; включение студентов в мероприятия организаций-партнеров; организация мероприятий студентами в сотрудничестве с преподавателями кафедры для обучающихся профильных организаций.

Второе направление деятельности подразумевает организацию силами кафедры (профессорско-преподавательский состав, студенты, социальные партнеры) ежегодных педагогических интенсивов: «Школа вожатых», «Школа педагога дополнительного образования», «Инструктивно-методические сборы», «Школа актива студенческой профориентационной команды», «Школа кураторов», подготовку вожатых для программы «Городское лето» и др. Эти интенсивы ежегодно охватывают более 500 студентов.

Третье направление связано с сопровождением производственной педагогической практики более 330 студентов всех программ педагогических направлений подготовки ежегодно. На протяжении всей истории своего развития и становления кафедры социальной педагогики ТГПУ осуществляла руководство производственной педагогической (летней вожатской) практикой студентов-будущих социальных педагогов, в том числе посредством создания методических рекомендаций [14; 15; 16]. Соответственно, с года появления в учебных планах образовательных программ направления подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) данного вида практики ее организатором была определена кафедра социальной педагогики. Теоретическая подготовка к вожатской практике, заложенная в учебном курсе «Основы вожатской деятельности», также

закрепилась в нагрузке кафедры. Таким образом, все студенты педагогического вуза «взаимодействуют» со специалистами кафедры социальной педагогики.

Четвертым направлением деятельности кафедры является содействие в организации временной занятости студентов через трудоустройство на должность вожатого / воспитателя загородного детского оздоровительного лагеря (далее – ДОЛ) в каникулярные для школьников периоды. Уточним, что речь идет о дальнейшем трудоустройстве после прохождения обязательной педагогической практики (летней вожатской). С одной стороны, на кафедре создается база успешных в педагогической деятельности студентов, а с другой – формируется база вакансий на смены в загородных ДОЛ. В дальнейшем многие студенты, завершившие обучение, продолжают совмещать временную занятость в ДОЛ с основной трудовой деятельностью в школе либо в целом связывают свою профессиональную деятельность с системой отдыха детей и их оздоровления. Кроме того, как показывают аналитические данные, 35–50 % студентов, проходящих летнюю вожатскую практику на пришкольных площадках, осенью приходят на производственную практику по получению опыта профессиональной деятельности в эти же образовательные организации. А при наличии вакансий 10–15 % трудоустраиваются в них и закрепляются после выпуска из вуза. Определенную роль в закреплении играют преподаватели кафедры социальной педагогики, осуществляющие рефлексивную, мотивационную и организационно-коммуникативную работу со студентами и администрациями организаций.

Таким образом, активно реализуя данные направления деятельности, кафедра социальной педагогики проявляет свою субъектную позицию, реализует индивидуальный подход в рамках содействия в профессиональном самоопределении студентов через их «вхождение» в про-

фессионально-педагогическую сферу.

Заключение. Субъектная позиция кафедры социальной педагогики:

- во-первых, помогает в подготовке студентов к прохождению производственной педагогической практики как к активным профессионально-педагогическим пробам, осуществляемым 12–21 дней в режиме 24/7;
- во-вторых, способствует дальнейшему осознанному трудоустройству после завершения практики.

В целом субъектная позиция кафедры социальной педагогики влияет на «вхождение» студентов педагогических направлений подготовки в профессионально-педагогическую деятельность, их осознанное трудоустройство на педагогические должности (ещё в период обучения в вузе) и может рассматриваться как одно из условий внутривузовского содействия профессиональному самоопределению студентов педагогического вуза.

Список источников

1. *Дементьева В. Ю.* Профессиональное самоопределение студенческой молодежи среднего российского города: специальность 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Новочеркасск, 2006. – 26 с.
2. *Константиновский Д. Л.* Самоопределение или адаптация? // Мир России. – 2003. – № 2. – URL: http://ecsocman.hse.ru/data/287/938/1219/2003_n2_p123-143.pdf (дата обращения: 21.12.2018).
3. *Ширяева Н. В.* Специфика профессионального самоопределения студенчества технических вузов в условиях современного российского общества: специальность 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 32 с.
4. *Гастев А. К.* Трудовые установки. Советский производственный менеджмент. – 3-е изд. – М., 2011. – 344 с.
5. *Богданов А. А.* Тектология: всеобщая организационная наука. – 3-е изд., заново переработ. и доп. – М., 1989. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/5909> (дата обращения: 25.12.2018).
6. *Ерманский О. Е.* Научная организация труда и производства и система Тейлора. – 4-е изд. – М.: Государственное издательство, 1925. – 399 с. – URL: <https://yadi.sk/d/zvOlfHrsHjhm8> (дата обращения: 24.12.2018).
7. *Шалапина С. В.* Профессиональное самоопределение студенческой молодежи: история изучения и особенности современного этапа // Наука и образование: материалы Всероссийского фестиваля науки НАУКА 0+. XXIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 22–26 апреля 2019 г.: в 5 т. – Томск: ТГПУ, 2020. – Т. 3. – С. 299–304.
8. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 301 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
9. *Голубева О. В.* Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики: специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2010. – 26 с.
10. *Патрина В. В., Солодова Г. Г.* Сохранение характеристики становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума // Вестник КемГУКИ. – 2011. – № 17. – С. 171–177.
11. *Карлина Т. А.* Субъектность как важное условие формирования личности // Молодой учёный. – 2019. – № 52 (290). – С. 265–267. – URL: <https://moluch.ru/archive/290/65859/> (дата обращения: 03.01.2023).
12. *Гребенникова Е. В.* Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 6 (134). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-lichnosti-teoreticheskie-aspekty-problemy> (дата обращения: 03.01.2023).
13. *Гайдар К. М.* Проблема развития группового субъекта // Российский психологический журнал. – 2008. – Том 5, № 3. – С. 9–24.
14. Основы вожатской деятельности: практикум / Томский государственный педагогический университет (ТГПУ); [под общ. ред.

Г. Ю. Титовой, О. В. Перовой, Н. М. Михайловской]. – Вып. 1. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. – 80 с.

15. Основы вожатской деятельности: практикум / Томский государственный педагогический университет (ТГПУ); под общ. ред.

Г. Ю. Титовой, Н. М. Михайловской, О. В. Перовой, С. В. Шаляпиной. – Вып. 2. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. – 10 с.

16. *Титова Г. Ю.* Теория и практика вожатской деятельности: методическое пособие. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2017. – 55 с.

References

1. Dementieva, V. Yu., 2006. Professional self-determination of student youth of an average Russian city. Abstract of Cand. Sci. (Sociology). Novosibirsk, 26 p. (In Russ.)

2. Konstantinovsky, D. L., 2003. Self-determination or adaptation? World of Russia, 2. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/287/938/1219/2003_n2_p123-143.pdf (accessed 21.12.2018). (In Russ.)

3. Shiryayeva, N. B., 2004. The specifics of professional self-determination of students of technical universities in the conditions of modern Russian society. Cand. Sci. (Sociology). Rostov-on-Don, 32 p. (In Russ.)

4. Gastev, A. K., 2011. Labor installations. Soviet industrial management. Moscow, 344 p. (In Russ.)

5. Bogdanov, A. A., 1989. Tectology: general organizational science. Third edition, newly revised and additioned [online]. Available at: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/5909> (accessed 25.12.2018). (In Russ.)

6. Ermansky, O. E., ed., 1925. Scientific organization of labor and production and the Taylor system. Fourth edition. Moscow: State Publishing House, 399 p. Available at: <https://yadi.sk/d/zvOIfHrsHjhm8> (accessed: 24.12.2018). (In Russ.)

7. Shalyapina, S. V., 2020. Professional self-determination of student youth: the history of study and features of the modern stage. Science and education. Tomsk: TSPU Publ., vol. 3, pp. 299–304. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Klimov, E. A., 2010. Psychology of professional self-determination: textbook for students, 4th ed. Moscow: Academy Publ., 301 p. (In Russ.)

9. Golubeva, O. V., 2010. Professional self-determination of the future teacher in the process of

pedagogical practice. Cand. Sci. (Pedag.). Nizhny Novgorod, p. 195. (In Russ.)

10. Patrino, V. V., 2011. The content of the characteristics of the formation of professional self-determination of students in the pedagogical culture of a changing society. Bulletin of the KemGUKE, no. 17, pp. 171–177. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Karlina, T. A., 2019. Subjectivity as an important condition for the formation of personality. Young scientist, no. 52 (290), pp. 265–267. Available at: <https://moluch.ru/archive/290/65859/> (accessed: 03.01.2023). (In Russ.)

12. Grebennikova, E. V., 2013. Subjectivity of personality: theoretical aspects of the problem. Vestnik TSPU, no. 6 (134). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-lichnosti-teoreticheskie-aspekty-problemy> (accessed 03.01.2023). (In Russ.)

13. Gaidar, K. M., 2008. The problem of the development of a group subject. Russian Journal of Psychology, vol. 5, no. 3, pp. 9–24. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Fundamentals of leader activity: workshop / Tomsk State Pedagogical University (TSPU); under common ed. G. Yu. Titova, O. V. Perova, N. M. Mikhailovskaya. Issue 1. Tomsk: Publishing House of TSPU, 2018. 80 p. (In Russ.)

15. Fundamentals of leader activity: workshop / Tomsk State Pedagogical University (TSPU); under total ed. G. Yu. Titova, N. M. Mikhailovskaya, O. V. Perova, S. V. Shalyapina. Iss. 2. Tomsk: TSPU Publ., 2019, 107 p. (In Russ.)

16. Titova, G. Yu., 2017. Theory and practice of leaders' activities: a methodological guide. Tomsk: TSPU Publ., 55 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Г. Ю. Титова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики, Томский государственный педагогический университет, titova_g@mail.ru, Томск, Россия

С. В. Шаляпина, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Томский государственный педагогический университет, ocz@tspu.edu.ru, Томск, Россия

Information about the authors

Galina Yu. Titova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Social Pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, titova_g@mail.ru, Tomsk, Russia

Svetlana V. Shalyapina, Senior Lecturer, Department of Social Pedagogy, Tomsk State Pedagogical University, ocz@tspu.edu.ru, Tomsk, Russia

Поступила в редакцию 15.01.2023

Принята к публикации 25.01.2023

Submitted 15.01.2023

Accepted for publication 25.01.2023

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- 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). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. 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: (присваивается издательством после принятия статьи к публикации)

Название статьи

Иванова Ирина Геннадьевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

Ключевые слова: ...

Для цитирования: Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

Пристатейные материалы на английском языке

Название статьи (на английском языке)

Irina G. Ivanova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract.

Keywords:

For citation: Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <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 <https://orcid.org/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 <https://orcid.org/0000-0002-8087-890X>, Novosibirsk, Russia

Вклад авторов (оформляется, если у статьи 3 и более авторов, на русском и английском языках – Пример 7).

При наличии грантовой поддержки оформляется ссылка на грант.

Поступила в редакцию 11.11.2021

Submitted 11.11.2021

Принята к публикации 18.12.2021

Accepted for publication 18.12.2021

© Ф. И. О. автора, 2022

Пример 2. Оформление списка источников 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. *Алфиренко 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. Кормилициной, 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.* Ин-

тернет как средство инкультурации и аккумуляции // *Взаимопонимание в диалоге культуры: 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.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, ос-

новы, 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 приставного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. *Siberian Pedagogical Journal*, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract 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

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

Пример 6.

Асратян Арпик Ашотовна^{1,2}

¹ Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

Пример 7.

Вклад авторов

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

Contribution of the authors

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2023

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции, издательства и типографии:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 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. 11,6. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 600 экз. Заказ № 8.

Дата выхода в свет: 03.03.2023 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28