

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**5/2023**

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

*Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научной степени 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](http://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. Лаурентьева**, доктор педагогических наук, профессор, 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.), Assoc. Professor, Novosibirsk

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

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

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

**J. M. Perevokina**, Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. 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

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

**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.), Assoc. professor, Yerevan (Armenien)

**S. V. Alekhina**, Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. 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

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

**И. Р. Лазаренко**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск  
**Н. С. Макарова**, доктор педагогических наук, доцент, Омск  
**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербург  
**Л. Н. Рулиене**, доктор педагогических наук, профессор, Улан-Удэ  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин**, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)  
**В. Я. Сinenko**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярлова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**Т. В. Цырлина-Спэди**, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)  
**М. Чернова**, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)  
**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВО  
«Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном  
регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал «Сибирский педагогический журнал /  
Siberian Pedagogical Journal»  
зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций  
ПИ № ФС77-76346 от 19 июля 2019 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу  
«Урал-Пресс» – 40633

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

Перепечатка материалов из журнала допускается  
только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2023  
© Сибирский педагогический журнал, 2023

**I. R. Lazarenko**, Dr. Sci. (Psedag.), Professor, Barnaul

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

**N. S. Makarova**, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Professor, Omsk

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

**V. I. Petrishchev**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, St. Petersburg

**L. N. Ruliene**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ulan-Ude

**N. L. Selivanova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician of the RAE, Moscow

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

**V. Ya. Sinenko**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician 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

Founder: FSBEЕ 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

© FSBEЕ 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

- Селиванова Н. Л.** Ресурсы реализации воспитания как государственного приоритета..... 7
- Ромм Т. А.** Историко-культурные предпосылки формирования современного образа советника по воспитанию..... 14
- Суханова Т. В.** Феноменологический анализ школьных учебных планов..... 26
- Шишарина Н. В.** Конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании... 35
- Маркинов И. Ф., Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Капустина Ю. Ф.** Результаты подготовки обучающихся общеобразовательной школы к интерпретации учебного материала по биологии..... 43
- Феттер И. В., Макарова Н. С., Диких Э. Р.** Сценарии персонификации образовательной среды школы..... 53

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Семенова Н. Г., Якунчев М. А., Маркинов И. Ф.** Практико-ориентированные задания как средство формирования профессиональных компетенций у будущего учителя в педагогическом вузе ..... 64
- Пустыльник Ю. Ю.** Влияние искусственного интеллекта на содержание подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности... 76
- Дудина Е. А., Поздеева С. И.** Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях ..... 85
- Скряпникова Е. М.** Содержательно-методические особенности подготовки студентов-бакалавров к деятельности классного руководителя ..... 96
- Токтарова В. И., Матросова Н. В.** Проектная компетентность учителя марийского языка и литературы в условиях цифровизации образования: структурно-содержательный анализ..... 110

## CONTENTS

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Selivanova N. L.** Resources for upbringing implementation as a state priority ..... 7
- Romm T. A.** Historical and cultural prerequisites for the formation of the modern image of an educational counselor ..... 14
- Sukhanova T. V.** Phenomenological analysis of school curriculum..... 26
- Shisharina N. V.** Convergent model of digital hygiene in modern upbringing ..... 35
- Markinov I. F., Yakunchev M. A., Semenova N. G., Kapustina Yu. F.** Results of training for secondary school students to the interpretation of educational material in biology..... 43
- Fetter I. V., Makarova N. S., Dikikh E. R.** Scenarios for the personification of the educational environment of the school..... 53

### PROFESSIONAL TRAINING

- Semenova N. G., Yakunchev M. A., Markinov I. F.** Practice-oriented tasks as a means of forming professional competencies of a future teacher in a pedagogical university..... 64
- Pustynnik Yu. Yu.** How artificial intelligence modifies the content of training future teachers for upbringing work ..... 76
- Dudina E. A., Pozdееva S. I.** Mentoring as a focus of russian and international research investigations..... 85
- Skrypnikova E. M.** Content and methodological features of preparing bachelor students for the activities of a class teacher ..... 96
- Toktarova V. I., Matrosova N. V.** Project competence of a teacher of the mari language and literature in the context of digitalization of education: structural and content analysis ..... 110

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Грасс Т. П., Петрищев В. И.** Развитие инженерного мышления и образования в средних школах России и Китая..... 122

## НАУЧНЫЙ ОБЗОР

**Алференко Д. А.** Человеческий капитал в исследованиях отечественных и зарубежных авторов..... 130

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

К 80-летию юбилею Петра Вольдемаровича Лепина..... 138

## COMPARATIVE PEDAGOGY

**Grass T. P., Petrishchev V. I.** Development of engineering thinking and education in the secondary schools of Russia and China ..... 122

## SCIENTIFIC REVIEW

**Alferenko D. A.** Human capital in russian and international research ..... 130

## SCIENTIFIC LIFE

On the occasion of the 80th anniversary of Pyotr Voldemarovich Lepin..... 138

Научная статья

УДК 3.37

DOI: 10.15293/1813-4718.2305.01

## Ресурсы реализации воспитания как государственного приоритета

Селиванова Наталия Леонидовна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

*Аннотация.* Введение в проблему. Воспитание является государственным приоритетом, для реализации которого необходимы определенные ресурсы.

Цель статьи. Теоретический анализ современных проблем воспитания с обоснованием ресурсов различных субъектов воспитания для полноценной реализации воспитания как государственного приоритета.

Результаты исследования. К числу ресурсов, которые должны способствовать реализации воспитания как государственного приоритета, могут быть отнесены: система повышения квалификации педагогов как воспитателей, в том числе, принципы ее организации; наставничество в системе образования; осуществление полисубъектной стратегии воспитания, деятельность научной школы в сфере воспитания.

Заключение. Выделение воспитания в качестве государственного приоритета важно, так как создаются условия для того, чтобы сосредоточить внимание на наиболее важных феноменах в этой сфере, рассмотреть их с различных позиций, выявить их новые характеристики и воспитательный потенциал.

*Ключевые слова:* воспитание; наставничество; научная школа; проблемы; повышение квалификации; полисубъектная стратегия; ресурсы

*Для цитирования:* Селиванова Н. Л. Ресурсы реализации воспитания как государственного приоритета // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.01>

*Финансирование.* Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» № 073-00008-23-05 «Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе».

Scientific article

## Resources for Upbringing Implementation as a State Priority

Natalia L. Selivanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institute of Education Development Strategy, Moscow, Russia

*Abstract.* Introduction to the problem. Education is a state priority that requires certain resources for its realization.

The aim of the article. Theoretical analysis of modern problems of upbringing, with substantiation of resources of various subjects of upbringing for full realization of upbringing as a state priority.

Results of the study. Among the resources that should contribute to the implementation of education as a state priority can be attributed: the system of professional development of teachers as educators, including the principles of its organization; mentoring in the education system; the implementation of a multisubject strategy of education, the activities of the scientific school in the field of education.

Conclusion. The allocation of education as a state priority is important because it creates conditions for focusing attention on the most important phenomena in this sphere, to consider them from different positions, to identify their new characteristics and educational potential.

*Keywords:* education; mentoring; scientific school; problems; professional development; multisubject strategy; resources

*For citation:* Selivanova, N. L., 2023. Resources for upbringing implementation as a state priority. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.01>

*Funding.* The article was carried out within the framework of the state task of FSBSI “Institute of Education Development Strategy” № 073-00008-23-05 “Scientific and methodological support of training future teachers for educational activities at school”.

### **Введение. Постановка проблемы.**

Сегодня можно констатировать, что воспитание является безусловным государственным приоритетом. Об этом свидетельствуют многие решения в сфере воспитания за последние годы. Назовем некоторые из них: внесение изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся<sup>1</sup>; разработка программ воспитания для разных уровней образования; введение в образовательные организации должности советников по воспитанию; создание общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых».

Реализация любого нововведения требует понимания, каким образом оно войдет в живую ткань воспитания, какие ресурсы есть у различных субъектов воспитания для полноценной реализации приоритета, какие проблемы современного воспитания оно позволит решить и какие могут возникнуть.

**Цель и задачи исследования.** Теоретический анализ современных проблем воспитания, с обоснованием ресур-

сов различных субъектов воспитания для полноценной реализации воспитания как государственного приоритета.

**Результаты исследования.** Прежде всего, остановимся на ряде проблем, которые характерны для воспитания подрастающего поколения и волнуют как практиков, так и исследователей данной сферы. Среди них: излишняя бюрократизация воспитательного процесса в образовательных организациях; формализация, имитация и примитивизация воспитания; недостаток разработок и апробации новых моделей воспитания, соответствующих вызовам времени; резкое увеличение критериев и показателей, характеризующих состояние воспитания с преобладанием количественных критериев; медленное введение инноваций в систему подготовки студентов к воспитательной деятельности и в систему повышения квалификации педагогов как воспитателей [1]; деструкция системного подхода к воспитанию; слабое взаимодействие школы и родителей в вопросах воспитания учащихся.

Безусловно, эти проблемы мешают результативно и эффективно строить воспи-

<sup>1</sup> Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» // Российская газета: Интернет-портал. – URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения: 14.04.2023).



тательный процесс. Для того чтобы их решать, необходимы определенные ресурсы, которые, в конечном итоге, должны способствовать реализации воспитания как государственного приоритета.

Рассмотрим ряд таких ресурсов. Среди них: система повышения квалификации педагогов как воспитателей; наставничество в системе образования; осуществление полисубъектной стратегии воспитания, деятельность научной школы в сфере воспитания.

За рамками данной статьи остаются материальные, финансовые и цифровые ресурсы, которые также чрезвычайно важны, тем более, говоря именно о процессе воспитания, мы редко вспоминаем о них. Тем не менее процесс воспитания, например, требует определенной организации предметной среды (отдельных помещений для проведения постоянных мероприятий школьного класса, их оформления, соответствующей мебели и т. д.).

Прежде всего, обратимся к такому ресурсу, как система повышения квалификации педагогов как воспитателей. Сразу хочу отметить, что мы рассматриваем в ней две системы – внутреннюю и внешнюю. Внешняя система повышения квалификации – это классическая система, привычная нам; в ней тоже, к сожалению, не все устраивает, не все получается так, как хотелось бы.

В меньшей степени мы говорим о внутренней системе повышения квалификации. Это, безусловно, более неиспользованный ресурс, хотя, конечно, существуют открытые уроки, открытые мероприятия, которые проводятся в рамках одной школы. Для образовательной организации высшего образования эта система обычно включает проведение лекций, семинаров по вопросам воспитания для профессорско-преподавательского состава.

Внутренняя система повышения квалификации педагогов также может быть связана с внешней оценкой того, что де-

лается в школе в сфере воспитания, когда свой реальный, конкретный опыт школа пытается передать педагогам других образовательных организаций. Это может происходить в различных формах: лекции, семинары, встречи, дискуссии с педагогами данной школы, демонстрации различных мероприятий, уроков.

Такой опыт был широко представлен в школе № 825 г. Москвы (директор В. А. Караковский). Школа принимала в отдельные годы до 3 000 педагогов в год – они приезжали понять, почему же этой школе удастся достичь таких значительных успехов в процессе воспитания. Причем аудитории были самые разные: были и педагоги, умудренные опытом, и начинающие педагоги, и работники органов управления образованием.

Конечно, это было важно, в первую очередь, для тех, кто приезжал в эту школу, но не менее важно это было и для педагогов самой школы. Потому что эта ситуация заставляла их осмысливать свой опыт и задумываться о том, как можно его лучше преподнести. Для педагогов самой школы это тоже было повышением квалификации в не совсем привычной форме. Эти встречи с педагогами стали стимулом для создания книги «Школа воспитания: 825-й маршрут» [2].

Внутренняя система повышения квалификации позволяет в значительно большей степени учесть интересы, потребности педагогов через тематику лекций, семинаров, дискуссий. Для реализации внутренней системы повышения квалификации чрезвычайно важно наличие в школе исследовательской деятельности педагогов. Уже упомянутая школа № 825 г. Москвы долгие годы была школой-лабораторией. Тематика исследований, которые проводились в школе, были связаны со сферой воспитания, особое внимание уделялось вопросам создания воспитательной системы. В этой деятельности в разной степени участвовали не только все члены педаго-

гического коллектива, но и учащиеся педагогических классов. Каждый из учителей имел исследовательскую тему, над которой он работал. Результаты этой деятельности обсуждались на педагогических советах, на специальных заседаниях исследовательского коллектива. Такая деятельность, безусловно, сказывалась на профессионализме учителей. В ее процессе они учились более глубоко анализировать свою работу, читали специальную литературу, осваивали исследовательские методы, новые методики обучения и воспитания.

Очень важно, чтобы внешняя и внутренняя система повышения педагогов как воспитателей строилась на определенных принципах, которые ранее были нами разработаны:

«– направленности не столько на оснащение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько на «выращивание» их лично-профессиональной позиции как воспитателей, на формирование отношения к себе как к участнику диалога с коллегами, как носителя знания и незнания в профессиональной сфере;

– осуществления ее в процессе взаимодействия с различными профессиональными сообществами, которое включает педагога в различные виды социальной практики;

– включения педагогов в реальную инновационную практику образовательных учреждений;

– вариативности характера, определяемой различиями в особенностях профессиональной деятельности педагогов;

– ориентированности на формирование индивидуальной траектории профессионального совершенствования;

– осуществления на разных уровнях (государственном, региональном образовательного учреждения);

– осуществления в рамках самоопределяющейся профессиональной общности» [3, с. 151].

Следует отметить значимую роль педагога-наставника в повышении квалификации и как учителя, и как воспитателя.

Известно, что в России 2023 год объявлен Годом педагога и наставника, естественно, что это привело к более внимательному рассмотрению самой фигуры наставника и его роли в системе образования<sup>1</sup>. Как справедливо отмечает М. В. Кларин, определения понятия наставничества разнообразны [4]. Под ним понимается и «технология передачи знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника менее опытному» [5, с. 2], и образовательный процесс на рабочем месте.

В системе образования традиционно наставничество, в первую очередь, связывается с профессиональным образованием. Чаще всего оно рассматривается в паре «начинающий учитель – опытный педагог», хотя наставничество может существовать и для разных групп педагогов, например, когда один из них передает свой опыт по технологии, методике обучения педагогу, который ими не владеет. Это может быть представлено в качестве формы системы повышения квалификации педагогов. Наставничество может широко использоваться в различных движениях детей и молодежи, в их объединениях. Особенно это необходимо на первоначальном этапе их развития.

Сегодня наставничество может происходить и в сетевых сообществах. Это позволяет расширить круг педагогов, которые получают доступ к самым передовым методикам обучения и воспитания, причем могут не только их обсуждать, но и присутствовать в режиме онлайн на уроках и воспитательных событиях педа-

<sup>1</sup> Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе (версия 2.0) // Минтруд России: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gossluzhba/16/7> (дата обращения: 14.04.2023).

гога-наставника. Наставник важен и для создания атмосферы поддержки и помощи в образовательной организации. Нередко наставничество возникает спонтанно, носит ситуативный, а не системный характер. Эффективность наставничества зависит от целенаправленной, планомерной работы администрации образовательной организации.

Еще одним ресурсом, обеспечивающим осуществление воспитания как государственного приоритета, является реализация полисубъектной стратегии воспитания.

Традиционно и в педагогических исследованиях, и в педагогической практике мы ориентируемся на школоцентризм, педагогоцентризм, тогда как все очевиднее, что на первое место должна выходить полисубъектная стратегия воспитания, «состоящая в последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения» [6, с. 12]. Это стратегия, которая позволяет организовать диалог и взаимодействие различных субъектов воспитания, различных участников процесса воспитания. Она дает возможность максимально использовать воспитательный потенциал, который есть у этих участников, для реализации процесса воспитания. Кто эти субъекты? Конечно, в первую очередь, это педагог, школа, школьный класс, семья. Кроме них следует вспомнить религиозные организации, детские общественные объединения, педагогов дополнительного образования, различные молодежные субкультурные общности [1]. О последних мы, возможно, говорим меньше, но они тоже играют важную роль в процессе воспитания, потому что деятельность каждой субкультурной общности строится на своих ценностях, нормах поведения, обычаях, символах. Они

приносятся членами этих субкультурных общностей в детский коллектив, в детскую общность, в школу. Хорошо, если эти субкультурные общности просоциальные, то есть в них есть позитивная энергия. Но нередко нам приходится сталкиваться с такими субкультурными общностями, которые имеют антисоциальную направленность. В этом случае педагогам немаловажно знать, какие ценности, культурные нормы, обычаи привносятся в школу, в другие субъекты воспитания.

Эффективно, если в основу взаимодействия субъектов положено социальное партнерство, преимущественно рассматриваемое как социальное взаимодействие, базирующееся на равноправном сотрудничестве, которое может быть достигнуто через консенсус между его участниками и выстраивание определенного характера отношений [7]. Социальное партнерство строится на принципах:

- «– добровольности;
- взаимовыгодности и взаимодополняемости;
- открытости участников партнерства по отношению друг к другу в той степени, которую они считают допустимой для себя и при этом сохраняющей партнерство;
- согласования интересов на основе переговоров и компромисса;
- закрепления отношений в нормативно-правовых и договорных актах;
- взаимной ответственности и обязательности выполнения субъектами достигнутых договоренностей;
- взаимопомощи (а при необходимости, взаимозащиты) участников партнерства в отношениях с иными субъектами за его пределами» [8, с. 31].

Еще одним ресурсом, призванным обеспечить реализацию воспитания как государственного приоритета, являются результаты научных исследований в теории воспитания, в частности, в рамках научной школы.

Следует отметить, что наиболее по-

следовательно и системно эти результаты в сфере воспитания представлены в Научной школе, созданной в 70-х гг. XX в. академиком РАО Л. И. Новиковой «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи». В коллективе Научной школы [9] сегодня можно выделить шесть поколений исследователей.

Ими получены важные результаты для развития воспитания. Назовем некоторые из них:

- методологические основы, базовые гуманитарные подходы к воспитанию, блок новых понятий (личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя, воспитательная система, воспитательное пространство и др.); теория детского коллектива и воспитательных систем; концепции воспитательного пространства, полисубъектности воспитания, детско-взрослой общности; традиции и иннова-

ции в воспитании; оценка качества воспитания; перспективные модели воспитания;

- содержание и формы внеурочной деятельности школьников; личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя; профессиональная подготовка педагога как воспитателя в системе непрерывного образования; Примерная программа воспитания;

- воспитательный потенциал урока; ограничения и риски использования ИКТ в сфере воспитания.

Выделение воспитания как государственного приоритета важно, так как создаются условия для того, чтобы сосредоточить внимание как практиков, так и исследователей на наиболее важных феноменах в этой сфере, рассмотреть их с различных позиций, выявить их новые характеристики и воспитательный потенциал.

#### Список источников

1. Селиванова Н. Л. Векторы развития воспитания в системе образования // Профессиональное образование. Столица. – 2017. – № 10. – С. 8–10.
2. Школа воспитания: 825-й маршрут / под ред. В. А. Караковского, Д. В. Григорьева, Е. И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 416 с.
3. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 212 с.
4. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – С. 92–112.
5. Сулейманова Н. Как сделать наставничество эффективным // Кадровик. Кадровый менеджмент (управление персоналом). – 2012. –

№ 9. – С. 2.

6. Селиванова Н. Л. Создание педагогических условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 9–14.

7. Селиванова Н. Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достижения и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 103–116.

8. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / под ред. Н. Л. Селивановой. – М.: ИТИП, 2009. – 35 с.

9. Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи. Научная школа Л. И. Новиковой // Институт теории и истории педагогики: 1944–2014. – М.: ФГБНУ ИТИП РАО, 2014. – С. 273–278.

#### References

1. Selivanova, N. L., 2017. Vectors of the development of education in the education system. Vocational education. Capital, no. 10, pp. 8–10 (In Russ.)
2. School of education: route 825 / Edited by V. A. Karakovsky, D. V. Grigoriev, E. I. Sokolo-

va. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2004, 416 p. (In Russ.)

3. Selivanova, N. L., 2010. Education in a modern school: from theory to practice. Moscow: URAO ITIP Publ., 212 p. (In Russ.)

4. Klarin, M. V., 2016. Modern mentoring:

new features of traditional practice in organizations of the XXI century. Economics and education, pp. 92–112 (In Russ.)

5. Suleymanova, N., 2012. How to make mentoring effective. Kadrovik. HR management (personnel management), no. 9, p. 2. (In Russ.)

6. Selivanova, N. L., 2015. Creation of pedagogical conditions for the implementation of promising models of education of schoolchildren and students. Siberian Pedagogical Journal, no. 6, pp. 9–14 (In Russ., abstract in Eng.)

7. Selivanova, N. L., 2011. Scientific search in

the theory of education: priorities, achievements and problems. Domestic and foreign pedagogy, no. 1, pp. 103–116. (In Russ.)

8. Selivanova, N. L., ed., 2009. Polysubjectivity of education as a condition for constructing socio-pedagogical reality (concept). Moscow: ITIP Publ., 35 p. (In Russ.)

9. Systematic approach to the education and socialization of children and youth. Scientific school of L. I. Novikova. Institute of Theory and History of Pedagogy: 1944–2014. Moscow: FSBSI ITIP RAE Publ., 2014, pp. 273–278. (In Russ.)

### **Информация об авторе**

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт стратегии развития образования, nselivanova2000@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>, Москва, Россия

### **Information about the author**

Natalia L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Institute of Education Development Strategy, nselivanova2000@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6654-5992>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 21.07.2023

Принята редакцией 10.08.2023

Submitted 21.07.2023

Accepted by the editors 10.08.2023

Научная статья  
 УДК 37.0(09)+373.3/.5  
 DOI: 10.15293/1813-4718.2305.02

## Историко-культурные предпосылки формирования современного образа советника по воспитанию

Ромм Татьяна Александровна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Введение в проблему. Неопределенность профессиональной позиции должности советника по воспитанию связана с недостаточным теоретико-методологическим обоснованием содержания и функций деятельности. Актуальным становится обращение к историко-педагогическому анализу социокультурных условий, опосредующих практику реализации воспитательной деятельности педагога в различных образах.

Цель статьи: показать историко-культурные истоки в деятельности советника по воспитанию, определить возможные условия формирования позитивного образа советника в современных условиях.

Методологическую основу исследования составляют положения системного (В. Г. Афанасьев, М. С. Каган и др.) и социокультурного (А. Г. Асмолов, А. С. Ахизер и др.) подходов, теоретические положения концепции конструирования социальной реальности (П. Бергер, Т. Лукман, А. Шюц и др.), в том числе в виде образов педагогической реальности (Т. А. Ромм), идея полисубъектности воспитания (Д. В. Григорьев, Н. Л. Селиванова и др.).

Результаты исследования. Должность советника по воспитанию может быть интерпретирована в различных смыслах, которые задают различные образы его деятельности. Для формирования позитивного образа советника по воспитанию значимо осмысление каналов влияния на его восприятие общественным и профессиональным сознанием с учетом имеющегося исторического опыта. Формирование представлений о современном образе советника по воспитанию связано с существованием в отечественной педагогической традиции роли вожатого – взрослого лидера в детской общественной организации («вожатский образ») и воспитательной составляющей классного руководства («воспитательный образ»).

Заключение. Обращение к проблеме формирования образа советника по воспитанию становится важной задачей образования, т. к. расширяет представления о сущности, функциях советников (информационная функция); способствует включению советников по воспитанию в повседневность социальной и образовательной реальности (интеграционная функция); содействует консолидации и идентификации носителей данной роли среди других социальных и педагогических субъектов (идентификационная функция).

*Ключевые слова:* советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями; советник по воспитанию; образ советника по воспитанию; социально-культурные условия; традиция

*Для цитирования:* Ромм Т. А. Историко-культурные предпосылки формирования современного образа советника по воспитанию // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.02>

*Финансирование.* Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2023-027 от 27.01.2023 «Научно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями».

## Historical and Cultural Prerequisites for the Formation of the Modern Image of an Educational Counselor

Tatiana A. Romm<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* Introduction to the problem. The uncertainty of the professional position of the position of educational counselor is associated with insufficient theoretical and methodological substantiation of the content and functions of the activity. It becomes relevant to turn to the historical and pedagogical analysis of socio-cultural conditions mediating the practice of realization of the educational activity of a teacher.

The aim of the article: to show the historical and cultural origins in the activity of the educational counselor, to determine the possible conditions for the formation of a positive image of the counselor in modern conditions.

The methodological basis of the study is formed by the provisions of systemic (V. G. Afanasiev, M. S. Kagan, etc.) and sociocultural (A. G. Asmolov, A. S. Akhiezer, etc.) approaches, theoretical provisions of the concept of constructing social reality (P. Berger, T. Lukman, etc.), Berger, T. Lukman, A. Schütz, etc.), including in the form of images of pedagogical reality (T. A. Romm), the idea of polysubjectivity of education (D. V. Grigoriev, N. L. Selivanova, etc.).

*Research Findings.* The position of an educational counselor can be interpreted in different senses, which set different images of his/her activity. For the formation of a positive image of the educational counselor it is important to comprehend the channels of influence on its perception by the public and professional consciousness, taking into account the existing historical experience. The formation of perceptions of the modern image of the educational adviser is connected with the existence in the national pedagogical tradition of the role of the counselor - an adult leader in children's social organization ("vozhatzky image") and the educational component of class leadership ("educational image").

*Conclusion.* Addressing the problem of forming the image of the educational counselor becomes an important task of education, because it expands ideas about the essence and functions of counselors (information function); promotes the inclusion of educational counselors in the everyday social and educational reality (integration function); promotes consolidation and identification of the bearers of this role among other social and pedagogical subjects (identification role).

*Keywords:* advisor to the director for education and interaction with children's public associations; educational advisor; image of educational advisor; socio-cultural conditions; tradition

*For citation:* Romm, T. A., 2023. Historical and cultural prerequisites for the formation of the modern image of an educational counselor. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.02>

*Funding.* The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. 073-03-2023-027 «Scientific and methodological support for the development of professional competence of the advisor to the director for education and interaction with children's public associations».

**Введение в проблему.** Усиление воспитательной составляющей образования сопровождается появлением инициатив государственного, общественного характера, направленных на ее обеспечение. Совершенствование законодательной практики, разработка организационно-методических материалов воспитательной направленности, поддержка общественных инициатив (прежде всего, организационное оформ-

ление РДДМ) серьезным образом повлияли на вопросы, связанные с осмыслением профессионального уровня позиции педагогов (а в более широком смысле – любых взрослых), ответственных за обеспечение воспитательной функции социальных институтов в современных условиях. Введение в 2021 г. должности педагогического работника с наименованием «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» (далее – советник по воспитанию), происходившее одновременно с осмыслением содержания и задач деятельности, породило вопросы, многие из которых остаются не до конца осмысленными и сегодня: «промежуточные итоги работы советников по воспитанию позволяют сделать вывод о многозадачности их работы, осуществляемой в ситуации постоянной трансформации условий, неопределенности требований к осуществлению его функций» [1, с. 135]. Сложность ситуации связана, прежде всего, с недостаточностью аналитических материалов. Информация в периодической печати освещает преимущественно организационные мероприятия, связанные с развитием должности советников по воспитанию в практике образования<sup>1</sup>. Инструктивно-методические разъяснения, методические рекомендации уточняют вопросы нормативно-правового характера<sup>2</sup>. В научных публикациях

чаще всего анализируются данные, полученные в ходе различных опросов, анкетирования педагогических работников (руководителей, педагогов, классных руководителей), обобщение мнений, обучающихся и их родителей, самооценки самих советников по воспитанию. В них делаются попытки оценить профессионализм советника по воспитанию (А. В. Кисляков с соавт.) [1], выяснения стратегического статуса должности (М. М. Бетильмерзаева, И. В. Мусханова [2]; М. Э. Суханова [3]; Г. И. Чапуль [4]), ориентиров подготовки (М. В. Николаева) [5], проектирования моделей деятельности в образовательных организациях разного уровня (О. В. Гукаленко с соавт.) [6]. Однако определение функций профессионального вида должности требует уточнения теоретико-методологических основ деятельности, и более того – необходимых методологических рамок изучения самого понятия «советник» в контексте педагогического научного знания, как отмечает З. И. Лаврентьева [7]. Появление новых понятий в педагогике, а также уточнение, осмысление или переосмысление базовых педагогических терминов и категорий в связи с очевидной неупорядоченностью и многозначностью традиционных, «устоявшихся» понятий обусловлено необходимостью осмысления новых тенденций развития воспитания, изменением его места и роли в общественных процессах

<sup>1</sup> См., напр., «Новая философия воспитания»: в студии Российского общества «Знание» обсудили актуальные методики воспитания молодежи. – URL: [https://sielom.ru/uploads/prezentacziya\\_ND\\_50b5f08479.pdf](https://sielom.ru/uploads/prezentacziya_ND_50b5f08479.pdf) (дата обращения: 09.07.2023).

<sup>2</sup> Сборник методических разработок советников директора по воспитанию и работе с детскими общественными объединениями / под ред. Т. Н. Чирковой, Т. Г. Ерохиной. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2022. – 57 с.; Методические рекомендации по организации работы региональных органов управления образованием по внедрению института специалистов по воспитательной работе на основе опыта пилотных регионов [Электронный ресурс]. – URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%90%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D1%83%20%D0%B8%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B5%20%D0%B4%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%> (дата обращения: 05.07.2023).



и перспективе наступившего века.

В решении данной задачи актуальным становится обращение к историко-педагогическому анализу, результаты которого выполняют методологическую функцию для развития теоретического знания: поиск знаний о социокультурных условиях, опосредующих практику реализации воспитательной деятельности педагога с выявлением закономерных связей между внешними факторами (социальным запросом) и получением ожидаемых от нее социокультурных эффектов даст возможность выработать концептуальные основы реализации позиции советника по воспитанию в современных условиях.

**Цель статьи:** показать историко-культурные истоки в деятельности советника по воспитанию, определить возможные условия формирования позитивного образа советника в современных условиях.

**Методологическую основу исследования** составляют положения системного (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, М. С. Каган, Г. П. Щедровицкий, Ю. Г. Юдин) и социокультурного (А. Г. Асмолов, А. С. Ахиезер, И. Е. Видт и др.) подходов, позволяющих исследовать воспитательную деятельность педагога как совокупность компонентов, связанных взаимодействием в контексте социокультурной действительности. Особое значение для понимания динамики традиционного/инновационного в развитии образовательных феноменов имеет идея М. В. Богуславского о ретроинновациях как уникальной специфической черте современного российского образования, которые «возвращают» «после определенного исторического перерыва уже ранее присутствовавшие в нем феномены» [8, с. 12].

Концепции многозначности и неисчерпаемости социальной реальности (П. Бергер, Т. Лукман, А. Шюц и др.) допускают и предполагают существование не только бесконечного множества реальных социальных, педагогических проблем, но и возможность их восприятия в форме различных образов. Идеи конструирования образов педагогической реальности в историко-педагогическом контексте (Е. Ю. Евдокимова, Т. А. Ромм), историко-педагогического моделирования (Б. А. Дейч, Б. Г. Корнетов) позволяют зафиксировать отдельные аспекты действительных педагогических проблем, которые в совокупности дают полное представление об исследуемом феномене<sup>3</sup>. Признание природы воспитательной деятельности как феномена социальной реальности означает принципиальную возможность различных образов этого феномена. Это позволяет перенести акцент на синтез знания, опыта, понимания, реализуемого во взаимодействии с людьми (родителями, педагогами, детьми и др.), обладающими своим субъективным миром.

Идея полисубъектности воспитания в современных условиях (Д. В. Григорьев, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, М. В. Шакурова и др.), состоящая в последовательной ориентации педагогики «на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения» [9, с. 3], формирует основание для создания конструктивных взаимодействий различных общественных сил по вопросам обучения, воспитания, социализации детей и молодежи.

**Результаты исследования.** Очевидно, говорить об однозначном образе со-

<sup>3</sup> Напр.: Дейч Б. А. Моделирование как инструмент историко-педагогического исследования // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 2 (131). – С. 54–61. – URL: [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2023\\_2\\_131\\_54](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_2_131_54); Евдокимова Е. Ю. Становление идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 82–86; Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов: монография. – Новосибирск: Наука, 2007.

ветника по воспитанию сегодня не представляется возможным. Его сущность как социального феномена и представителя профессионального сообщества проявляется в пересечении интересов и потребностей разнообразных групп: общества в широком социальном смысле слова, государства, семьи, профессиональных сообществ, общественных организаций, – которые могут влиять на ценностное отношение к роли советника по воспитанию. Важным является факт необходимого сосуществования этого многообразия ценностей на уровне формулирования ожиданий и требований к его профессиональному и личностному статусу. В этом смысле должность советника по воспитанию может быть интерпретирована в различных контекстах, с точки зрения понимания различных смыслов (человеческих, общественных, профессиональных и пр.), каждый из которых «схватывает» какую-то часть, сторону этого феномена, но только взятые в совокупности, эти различные образы приближают нас к пониманию его сущности. В самом общем виде, говоря о советнике по воспитанию, мы имеем дело со *складывающимися на данном этапе представлениями (образами) о содержании, задачах советника по воспитанию относительно его взаимодействия с детскими общественными организациями, выраженными в разнообразных концептуализациях (теориях, идеологиях, идеях, моделях и пр.)*.

На официальном уровне формируется нормативный образ, который связан с общественно-политическими, стратегическими установками относительно задач воспи-

тания в жизни общества, фиксируемыми на уровне законотворческой практики и политики государства. Источниками формирования этого образа выступают программные документы государственных и общественных структур. С 2021 г. видим, как происходит расширение представлений о назначении должности советника по воспитанию: от ответственного субъекта за работу с детскими общественными организациями – к решению большого комплекса задач воспитания в школе в целом («раскрыть потенциал каждого школьника, сформировав совместно с педагогами и родителями единую воспитательную среду»<sup>1</sup>), что затрудняет понимание функционала советника по воспитанию в отличие, в первую очередь, от заместителя директора по воспитательной работе в школе.

Образ советника по воспитанию в массовом сознании характеризуется одновременно аморфностью (поскольку ментальные установки и стереотипы по поводу данной должности в массовом сознании еще не сложились) и эмоциональностью (основные акценты в СМИ, которые обращены к данной теме, делают упор на важность внимания к детству, его запросам на уровне публикации эмоциональных фактов и текстов в периодической печати<sup>2</sup>).

*Педагогический (профессиональный) образ* также неоднороден. Он формируется на «рефлексивном» уровне в соответствии с социокультурными установками, порожденными эпохой, временем, соотносящимися с уровнем научных представлений, спецификой научного познания, культурой

<sup>1</sup> Новая философия воспитания: 17,5 тысячи советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями работают в российских школах [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6310/novaya-filosofiya-vospitaniya-175-tysyachi-sovetnikov-direktorov-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-obedineniyami-rabotayut-v-rossijskih-shkolah/> (дата обращения 10.07.2023).

<sup>2</sup> См., напр.: В студии Российского общества «Знание» обсудили актуальные методики воспитания молодежи [Электронный ресурс]. – URL: [https://sielom.ru/uploads/prezentacziya\\_ND\\_50b5f08479.pdf](https://sielom.ru/uploads/prezentacziya_ND_50b5f08479.pdf) (дата обращения: 09.07.2023); «Похоже чем-то на пионервожатых». Чем будут заниматься советники по воспитанию в школах Петербурга и сколько им заплатят [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.fontanka.ru/2023/05/26/72342839/> (дата обращения: 10.07.2023).

мышления, системой ценностных ориентаций. В этих образах фиксируются существенные связи, свойства и отношения феномена воспитательной деятельности педагога, позволяющие с большей вероятностью приблизиться к познанию ее закономерностей, вычленив данный феномен из ряда других. Источники формирования подобных образов: научные работы, литература энциклопедического и справочного характера.

Применительно к современному этапу формирования представлений о должности советника по воспитанию принципиально обращение к истокам его становления, к которым, очевидно, относятся, во-первых, исследование роли вожатого (условно «вожатский образ»), во-вторых, традиция классного руководства (условно «воспитательный образ») в отечественной педагогике.

Истоки «вожатского образа» советника по воспитанию тесно связаны с историей детского движения. Исследования (Н. Ф. Басов, Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник и др.) позволяют определить лидерскую и организаторскую роль взрослых как одну из системообразующих координат, принципов детского движения. С возникновения пионерской организации круг взрослых, чья деятельность так или иначе была связана с жизнью детей, был довольно широк и включал как непосредственных организаторов детских объединений (вожатых отрядов, дружин, действующих в школах, детских домах, в пионерских лагерях, руководителей, консультантов, учителей вожатых-методистов внешкольных учреждений и т. п.), так и специалистов, которые были связаны с организацией детского движения (специалисты (сотрудники) районных, областных, городских, республиканских комитетов комсомола, осуществлявших подбор и на-

правление вожатых).

При этом сама роль взрослого была представлена в различных социокультурных условиях по-разному:

– скаутмастер (Р. Баден-Пауэлл) – много «умеющий и обучающий»: мастер, образец действия;

– вожатый (звена, отряда, дружины) – вожак, ведущий, сопровождающий в пионерской организации;

– педагог («вожатый – ты педагог», В. Н. Терский, 1960-е гг.);

– «комиссар» (опыт ВДЦ «Орленок», 1960–1970 гг.) – наделенный особыми полномочиями, ведущий за собой.

Ценность исторического наследия вожатства заключается в признании, во-первых, организаторской роли вожатого, поскольку он выступает важнейшим образующим фактором детского общественного движения, где основное призвание взрослых – «осознание глубинных потребностей и интересов своих младших сограждан, привнесение в стихию их самоорганизации конструктивной организованности и позитивной направленности»<sup>3</sup>.

Во-вторых, исторический опыт показывает значимость методической компетентности вожатого, которая на протяжении всей истории пионерской организации поддерживалась на серьезном теоретико-методологическом уровне подготовки. В структуре Центрального бюро юных пионеров действовала методическая комиссия, на которую возлагалась ответственность за грамотное руководство пионерской организацией, была развита система школ вожатых, институтов деткомдвижения. С созданием методического корпуса вожатской деятельности связаны имена С. А. Шмакова (Новосибирск, Липецк), С. М. Миценгедлера (Кострома), А. П. Шпоны (Латвия), В. Т. Кабуша (Бе-

<sup>3</sup> Кейс для методиста: пособие для начинающего специалиста в сфере методического сопровождения деятельности организаторов детских общественных объединений / И. С. Зарахович, А. Г. Кирпичник, Т. А. Ромм, Т. В. Трухачева. – Астана, 2016. – С. 14.

ларусь), Е. В. Титовой (Санкт-Петербург), В. В. Лебединского (Москва) и др. Принципы детской самодеятельности, реализация творческого потенциала каждого ребенка через коллективную творческую деятельность, подлинный гуманизм отношений воспитателя и воспитанников – малая часть вклада вожатской деятельности в педагогическую науку.

В-третьих, не менее важным представляется свойственная вожатской позиции эмоционально-ценностная составляющая. В словаре С. И. Ожегова «вожатый – проводник, указывающий дорогу, а также вожак, т. е. тот, кто водит за собой кого-то»<sup>1</sup>. Для России с ее традиционно-цивилизационной установкой на обретение гармонии личности в коллективе, ценностями патриархально-общинного уклада органична и естественна фигура старшего товарища, который выполняет функции наставника, обладающего неформальным авторитетом для представителей младшего поколения. По мнению С. Д. Полякова, основные ресурсные характеристики фигуры вожатого: «интерес-неинтерес к успешности в общении, деятельности с детьми и детский опыт коллективности», – позволяют определить направление наращивания, развития личностного ресурса вожатской деятельности, которые становятся содержанием специфического обучения [10, с. 124]. Именно этот личностный потенциал вожатской деятельности создает реальные перспективы развития и ориентиры советника по воспитанию в современных условиях.

«Воспитательный образ» советника по воспитанию продолжает традицию воспитательной деятельности школы, наличия в ней должности классного руководителя, которая в истории отече-

ственного образования была тесно связана с реализацией им воспитательной функции. Актуализация воспитательной работы школы в послевоенные (вторая половина 1940-х гг.) годы привела к активизации «деятельности классных руководителей с общественными детскими и молодежными организациями (пионерской и комсомольской), профориентационной работе и нацеленности на успешную социальную адаптацию школьников» [11, с. 78]. Позднее деятельность классного руководителя определяется через организацию воспитательного процесса в классе посредством объединения воспитательных усилий учителей, пионерской и комсомольской организации, родителей и общественности<sup>2</sup>. В 1970-е гг. классный руководитель выступает как инициатор и организатор внеклассной воспитательной работы не только в школе, но и в «зоне пионерского и комсомольского действия» (Н. И. Болдырев), привлекает к воспитанию школьников общественные организации, взрослых, производственные коллективы. Координация воспитательных усилий школы, семьи, общественности, трудовых коллективов становится одной из функций классного руководителя («роль связующего звена»)³. На подобную «управленческую» функцию классного руководителя в современной образовательной ситуации обращает внимание Б. В. Куприянов. Она заключается в педагогическом регулировании «социального взаимодействия между учащимися и родителями, учащимися и педагогами, а также в интеграции и координации воспитательных воздействий различных социальных институтов» [12, с. 12].

Усложнение социальных и воспитательных задач, связанных с усилением роли

<sup>1</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. Яз., 1987. – С. 78.

<sup>2</sup> О работе классного руководителя: методическое письмо Министерства Просвещения СССР от 12 октября 1970 г.

<sup>3</sup> Болдырев Н. И. Методика работы классного руководителя. – М.: Просвещение, 1984. – С. 8.

школы в управлении всем комплексом воспитательных воздействий, привело к введению в 1966 г. в средних школах должности педагога-организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми (на правах заместителя директора школы)<sup>4</sup>. Введенная должность стала ключевой в решении широкого круга вопросов, относящихся к внеурочной воспитательной деятельности школы в единстве организаторских, методических и административных функций.

Постановление Коллегии Министерства просвещения РФ и ЦК ВЛКСМ о преобразовании отделения старших вожатых и учителей истории, которые начали подготовку методистов пионерской работы, привело к появлению специализированных кафедр (теории и методики пионерской и комсомольской работы), объединивших психолого-педагогический и специализированный блоки подготовки будущих специалистов по работе с молодежью в 1960–1970-е гг. Историко-педагогические факультеты (Кострома, Новосибирск, Воронеж, Курск, Челябинск) должны были подготовить высококвалифицированные кадры – методистов воспитательной работы – для работы с молодежью в сфере образования и социальной сфере [13; 14; 15]. Как отмечает А. В. Репринцев, особое внимание было обращено на внедрение в содержание подготовки специальных дисциплин, «позволяющих выстраивать эффективное взаимодействие профессионала-организатора с любой аудиторией, реализовывать потенциал воспитательного коллектива, понимать законы формирования и влияния общественного мнения, разрабатывать и реализовывать программы воспитания на основе интеграции усилий субъектов

социально-педагогической среды, обеспечивать их продуктивное взаимодействие и непрерывное влияние на социальное развитие личности школьника» [13, с. 12–13]. В содержании профессионального «истепедовского» образования особое внимание уделялось практической подготовке для работы с пионерами и комсомольцами: непрерывная педагогическая практика, практика в пионерских лагерях, в том числе, бывших научно-методическими центрами пионерской и комсомольской организаций («Артек», «Орленок»).

Следуя данной традиции, задачи советников в современных условиях могут быть сформированы в следующих направлениях: обеспечение нового уровня компетентности взрослых руководителей детских общественных объединений и педагогов школ (прежде всего, классных руководителей), позволяющее достичь эффективности совместных действий в решении воспитательных задач в школе; создание нового стиля и тона отношений в образовательной организации; налаживание взаимодействия и консолидации усилий взрослых (педагогов, руководителей ДОО, родителей) между собой, органов власти, средств массовой информации.

Большое значение для развития основ деятельности советника по воспитанию имеет педагогическая идея значимости и важности всего коллектива педагогов, формируемого в совместной деятельности его членов [16]. Система отношений, которая возникает в педагогическом коллективе, создает среду для личностного и профессионального самоопределения специалиста в должности советника по воспитанию.

**Заключение.** Советник по воспитанию – один из образов носителя воспитательной

<sup>4</sup> О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР № 874 от 10 ноября 1966 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/765711527> (дата обращения: 10.07.2023); Вульфов Б. З., Потапчик М. М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы: Содержание и методика деятельности. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.

функции, наряду с другими (зам. директора по воспитательной работе, классный руководитель, педагог дополнительного образования, вожатый) в современной социально-педагогической реальности. Развитие того или иного образа осуществляется в определенных социокультурных условиях, которые связаны и с социальным заказом государства, и с уровнем его осмысления в теории и практике образования. Для формирования позитивного образа советника по воспитанию особо значимо осмысление каналов влияния на его восприятие общественным и профессиональным сознанием с учетом имеющегося исторического опыта.

*Во-первых*, учитывая традиции «вожатского образа», важна позиция образовательной организации к социально-активной, субъектной позиции детей. В своей деятельности советник по воспитанию должен предложить для образовательной организации возможности реализации социальной активности детей средствами детской общественной организации. Важно стимулирование интереса образовательной организации и иных взрослых (в первую очередь, родителей) к деятельности детских общественных организаций.

*Во-вторых*, профессиональное сообщество (классные руководители, кураторы, зам. директора по воспитательной работе, руководители детских общественных организаций, зам. деканов по воспитательной работе в вузе и СПО), которое обладает определенным нормативным ресурсом (связи, функционал и пр.), может выступать одним из основных агентов формирования позитивного образа советника по воспитанию. Благодаря взаимодействию советника по воспитанию с детскими общественными организациями формируется канал, посредством которого развивается социально значимая деятельность самой образовательной организации потоком социальных инициатив детей и молодежи.

*В-третьих*, историко-педагогический

анализ показывает, что для эффективного осуществления поставленных задач необходимо формирование «профессиональной» среды советников по воспитанию, обеспечивающей социальный статус должности с соответствующими атрибутами: обоснованный ресурс, сформированный ролевой состав участников, система санкций и подготовки. Современные задачи, связанные с установкой на развитие детской активности, субъектной самореализации, связаны с определенным уровнем подготовленности взрослых, сформированностью его методической компетентности, как следствие – становлением системного подхода к осуществлению деятельности.

*В-четвертых*, важно формирование имиджа советников по воспитанию, отличного от других педагогических работников. Стилистика создает определенный эмоциональный фон во взаимодействии с социумом, стимулирует или затрудняет включение механизмов подражания, переноса. Приобретение собственного стиля способствует «узнаваемости» сообщества в социальной сфере, формирует дополнительные ресурсы к получению дополнительных эффектов деятельности. Необходимо, чтобы социальная база сообщества советников по воспитанию создавала условия формирования собственной субкультуры, позволяющей ее участникам осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они». Существовавший в советской практике образ вожатого был наделен романтическим, эмоциональным ореолом, что проявлялось в специфичной субкультуре со своей символикой (традиции, песни, герои, легенды, ритуалы и т. п.).

Обращение к проблеме формирования образа советника по воспитанию становится важной задачей образования, т. к. расширяет представления о сущности, функциях советников (информационная функция); способствует включению советников по воспитанию в повседневность социальной и образовательной реальности

(интеграционная функция); содействует консолидации и идентификации носителей данной роли среди других социальных и педагогических субъектов (идентификационная функция). Как следствие – соз-

даются предпосылки для расширения существующих в общественном сознании представлений о детерминантах политики общества и образования к деятельности советников по воспитанию.

#### Список источников

1. Кисляков А. В., Щербаков А. В., Буравова С. В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2 (55). – С. 133–147.
2. Бетильмерзаева М. М., Муханова И. В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2 (62). – С. 330–350. DOI: 10.32744/pse.2023.2.
3. Суханова М. Э. Введение должности советника директора по воспитательной работе как актуальный подход в воспитании подрастающего поколения // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум (Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года). Часть 4. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 371–374. DOI: 10.26170/Kvnp-2021-04-92
4. Чапурь Г. И. Советник по воспитанию – проводник в мир возможностей // Источник. – 2022. – № 1. – С. 18–19.
5. Николаева М. В. Об актуальности исследования условий подготовки кадров советников директора учреждения образования по работе с детскими общественными организациями // Актуальные вопросы педагогики: IX Междунар. научно-практ. конф. (Пенза, 20 декабря 2021 г.). – Пенза: Наука и просвещение, 2021. – С. 17–20.
6. Гукаленко О. В., Бермус А. Г., Пустовойтов В. Н., Рыжова О. С. Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России // Социальная педагогика в России. – 2021. – № 6. – С. 8–13.
7. Лаврентьева З. И. Методология исследования деятельности советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социальная педагогика. – 2023. – № 2. – С. 5–14.
8. Богуславский М. В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 годы: модернизации и ретроинновации // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2022. – № 1. – С. 8–14. DOI: <https://doi.org/10.48621/b3563-9325-9282-p>
9. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / ред. Н. Л. Селиванова. – М.: ИТИП, 2009. – 46 с.
10. Поляков С. Д. Воспитание видимое и невидимое: Координаты реалистического воспитания. – СПб.: Образовательные проекты, 2023. – 264 с.
11. Андриенко Е. В., Попова О. С., Ромм Т. А. Классное руководство как элемент социального воспитания российских школьников в контексте анализа исследований образования // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 4. – С. 73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04>
12. Курприянов Б. В. Ресурсный подход к совершенствованию практики классного руководства // Классный руководитель в реалиях школы. Научно-методическая серия «Новые ценности образования». – 2009. – Вып. 2. – С. 9–20.
13. Репринцев А. В. Традиции и опыт профессиональной подготовки педагогических кадров для системы социального воспитания детей и молодежи во второй половине XX в.: опыт осмысления и интерпретации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 10–22. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-10-22>
14. Тимонина Л. И., Кудинов В. А., Уварова Л. П. Система подготовки кадров на историко-педагогическом факультете Костромского государственного педагогического института им. Н. А. Некрасова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27,

№ 4. – С. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-30-34>

15. Шакурова М. В., Паничева Э. В., Реушенко А. А. Портретирование педагогического опыта: историко-педагогический факультет Воронежского государственного педагогического института // Вестник Костромского государственного университе-

та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-23-29>

16. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. – М., 2011. – 176 с.

### References

1. Kislaykov, A. V., Shcherbakov, A. V., Buravova, S. V., 2023. Professionalism research of the director's advisers on education and interaction with children's public associations: tools, diagnostics, study results. Scientific support of a system of advanced training, no. 2 (55), pp. 133–147. (In Russ.)

2. Betilmerzaeva, M. M., Muskhanova, I. V., 2023. Strategic status of director's counsellor for education in a modern school: the view of learners and their parents. Perspectives of Science and Education, no. 62 (2), pp. 330–350. DOI: <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2023.2.19> (In Russ.)

3. Sukhanova, M. E., 2021. Introduction of the post of Director's Advisor on Educational Work as a relevant approach in the upbringing of the younger generation. Upbringing as a Strategic National Priority: International Scientific and Educational Forum (Ekaterinburg, 15–16 April 2021), vol. 4. Yekaterinburg: Urals State Pedagogical University, pp. 371–374. DOI: 10.26170/Kvnp-2021-04-92. (In Russ.)

4. Chapul, G. I., 2022. Counselor on education – a guide to the world of opportunities. Source, no. 1, pp. 18–19. (In Russ.)

5. Nikolaeva, M. V., 2021. On the relevance of studying the conditions of training advisers of directors of educational institutions to work with children's public organizations. Actual issues of pedagogy. IX International Scientific and Practical Conference (Penza, December 20, 2021). Penza: Science and education Publ., pp. 17–20. (In Russ.)

6. Gukalenko, O. V., Bermus, A. G., Pustovoirov, V. N., Ryzhova, O. S., 2021. Model of the activity of the advisor to the head of an educational organization on education in the conditions of Russia. Social Pedagogy in Russia, no. 6, pp. 8–13. (In Russ.)

7. Lavrentieva, Z. I., 2023. Methodology of the study of the activity of advisors of directors on education and interaction with children's public associations. Social Pedagogy, no. 2, pp. 5–14. (In Russ.)

8. Boguslavsky, M. V., 2022. Transformation of the ideology of Russian education reforms in 1991–2021: modernization and retroinnovation. Science. Management. Education. RF, no. 1, pp. 8–14. DOI: <https://doi.org/10.48621/b3563-9325-9282-p> (In Russ.)

9. Polysubjectivity of upbringing as a condition for constructing socio-pedagogical reality (concept). Moscow: ITIP Publ., 2009, 46 p. (In Russ.)

10. Polyakov, S. D., 2023. Education visible and invisible: Coordinates of realistic education. СПб.: Образовательные проекты, 264 p. (In Russ.)

11. Andrienko, E. V., Popova, O. S., Romm, T. A., 2022. Class tutoring in Russian schools as a part of social education: The analysis of educational studies. Science for Education Today, vol. 12 (4), pp. 73–91. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.04> (In Russ.)

12. Kupriyanov, B. V., 2009. Resource approach to improving the practice of classroom management. Classroom teacher in the realities of school. Scientific and methodological series “New values of education”, vol. 2, pp. 9–20 (In Russ.)

13. Reprintsev, A. V., 2021. Traditions and experience of professional training of pedagogic personnel for the system of social upbringing of children and youth in the second half of the 20th century: experience of comprehension and interpretation. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 27, no. 4, pp. 10–22. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-10-22> (In Russ.)

14. Timonina, L., Kudinov, V. A., Uvarova, L. R., 2021. Personnel training system as it used to be at the faculty of History and Pedagogy of Nekrasov Kostroma State Pedagogic Institute. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 27, no. 4, pp. 30–34. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-30-34> (In Russ.)



15. Shakurova, M. V., Panicheva, E. V., Reushenko, A. A., 2021. Portraying pedagogic experience: Faculty of History-Pedagogy of Voronezh State Pedagogic Institute. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 27, № 4, pp. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-23-29> (In Russ., abstr. in Eng.)
16. Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., ed., 2011. Prospects and mechanisms for developing the educational potential of teachers. Moscow, 176 p. (In Russ.)

### **Информация об авторе**

Т. А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Новосибирск, Россия

### **Information about the author**

Tatiana A. Romm, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Chief of the Department Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5566-0418>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 18.07.2023

Принята редакцией 10.08.2023

Submitted 18.07.2023

Accepted by the editors 10.08.2023

Научная статья  
УДК 371.214  
DOI: 10.15293/1813-4718.2305.03

## Феноменологический анализ школьных учебных планов

Суханова Татьяна Владимировна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье рассмотрены школьные учебные планы как педагогический феномен – обобщенное отражение сформированных на теоретическом уровне представлений о содержании и последовательности обучения, зафиксированное в нормативном документе и сохраняющее относительную стабильность на протяжении длительного периода времени. Цель статьи – описать основные характеристики учебных планов, определяющие особенности школьного учебного плана как педагогического феномена. Методы исследования – феноменологический анализ, историко-педагогический анализ и экспертный анализ документов. В результате краткого анализа учебных планов, созданных за сто лет в советской и российской школах, выявлен комплекс качественных характеристик учебных планов: направленность на достижение результата обучения, предметность, интегративность, системность, вариативность, стабильность (устойчивость), насыщенность, гибкость, культуросообразность. Среди них выделено «ядро» постоянных характеристик, свойственных учебным планам на протяжении десятилетий в почти неизменном виде и обеспечивающих функциональность этого типа педагогической документации, и дополнительные характеристики – качества, которые в разные периоды развития системы образования проявляются в учебных планах в различной степени, от минимальной до максимально возможной. Выявленный комплекс характеристик проявляет ценностно-смысловую основу учебных планов и их глубокие нелинейные связи с содержанием образования.

*Ключевые слова:* учебный план; школа; история педагогики

*Для цитирования:* Суханова Т. В. Феноменологический анализ школьных учебных планов // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.03>

Scientific article

## Phenomenological Analysis of School Curriculum

Tatyana V. Sukhanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

*Abstract.* The article considers school curricula as a pedagogical phenomenon, which is understood as a general reflection of theoretical ideas about the content of education, fixed in a normative document and maintaining relative stability over a long period of time. The purpose of the article is to describe the main characteristics of curricula that determine the features of the school curriculum as a pedagogical phenomenon. The main research method is phenomenological analysis, auxiliary methods are historical and pedagogical analysis and expert analysis of documents. The analysis of curricula created over 100 years in Soviet and Russian schools is carried out in the logic of a systematic approach. As a result of the study, the author identified a set of qualitative characteristics of curricula: focus on achieving learning outcomes, objectivity, integrativity,

consistency, variability, stability (sustainability), richness, flexibility, cultural conformity. Among them, a “core” of permanent characteristics has been singled out, which have been characteristic of curricula for decades in an almost unchanged form and which ensure the functionality of this type of pedagogical documentation. In addition, the author additionally highlights additional qualities that, in different periods of the development of the education system, are manifested in curricula to varying degrees, from the minimum to the maximum possible. The identified complex of characteristics reveals the value-semantic basis of curricula and their deep non-linear connections with the content of education.

*Keywords:* curriculum; school; history of pedagogy

*For citation:* Sukhanova, T. V., 2023. Phenomenological analysis of school curriculum. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 26–34. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.03>

**Введение, постановка проблемы.** На протяжении десятков лет учебный план является одним из ключевых документов, определяющих перечень учебных предметов, последовательность преподавания и объем содержания, что в конечном счете напрямую влияет на содержание обучения по уровням образования и на качество образования. Видоизменяясь под влиянием стратегических целей развития государства и возлагаемых на школу «классово-исторических задач» (М. О. Веселов), а позже – в демократическом государстве – и под влиянием социальных запросов, школьный учебный план сохраняет характерные черты, которые придают ему узнаваемость и способствуют стабильному выполнению возлагаемых на него функций. В нормативном поле современной школы учебный план – это «документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), <...>, временные затраты на их освоение» [1, с. 219].

**Цель статьи** – описать основные характеристики учебных планов, определяющие особенности школьного учебного плана как педагогического феномена.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Уже в первых научно-педагогических исследованиях учебного плана, к числу которых относится работа М. О. Веселова (1939 г.) [2], показаны сложные связи этого документа с содержанием общего образования. Вслед за

М. О. Веселовым в XX–XXI вв. к изучению связей между школьными учебными планами и содержанием общего образования обращались В. С. Леднев, М. П. Кашин, М. Н. Скаткин, И. К. Журавлев, Н. М. Борытко, А. А. Кузнецов и др. Все исследователи характеризуют эти связи как взаимные, сложные, нелинейные. Однако и в наши дни не достигнут консенсус в теоретических подходах к пониманию принципов и сути этих взаимосвязей.

Содержание общего образования амбивалентно представлено на теоретическом и конкретно-практическом уровнях. На теоретическом (допредметном [1, с. 211]) уровне содержание образования существует в виде ноумена – комплекса научных идей о том, «чему учить» подрастающее поколение. На конкретно-практическом уровне оно фиксируется в педагогических документах (стандартах, планах и программах) и учебниках.

В связи с этим мы считаем правомерным рассматривать школьный учебный план не только как нормативный документ, но и как педагогический феномен – обобщенное отражение сформированных на теоретическом уровне представлений о содержании образования, зафиксированное в нормативном документе и сохраняющее относительную стабильность на протяжении длительного периода времени.

**Методология и методы исследования.** Совокупность учебных планов, созданных за 100 лет в советской и российской школах, представляет собой обширный пласт мате-

риалов для исследования. Основной метод исследования – феноменологический анализ, вспомогательные методы – историко-педагогический анализ и экспертный анализ документов.

### Результаты исследования, обсуждение.

В первой половине XX в. исследователи отмечали, что «основная причина частых изменений учебных планов заключается в их несовершенстве. Опыт показал, что создать хороший, более или менее стабильный, учебный план – дело весьма трудное. Частичная передвижка часов, урезка одних предметов в пользу других и пр. без предварительного углубленного изучения всех элементов учебного плана не может дать положительных результатов» [2, с. 4]. Ретроспективный обзор учебных планов советских и российских школ за последние 100 лет показывает, что, несмотря на известный консерватизм системы образования, эти документы часто подвергаются пересмотру на федеральном уровне. При этом нельзя недооценивать тот факт, что каждое, даже небольшое, изменение учебных планов оказывает воздействие на образовательное пространство [3] и может породить его заметные трансформации.

Изучение практик создания школьных учебных планов в России на протяжении ста лет позволило выделить «ядро» постоянных характеристик, свойственных учебным планам на протяжении десятилетий в почти неизменном виде, и дополнительные характеристики – качества, которые в разные периоды развития системы образования проявляются в учебных планах в различной степени – от минимальной до максимально возможной. Все характеристики школьных учебных планов взаимосвязаны, их общий состав инвариан-

тен и позволяет осуществлять сравнение и сопоставление учебных планов, созданных в различные исторические периоды.

Главная особенность, неотъемлемая характеристика учебных планов – направленность на достижение результата обучения. Школьный учебный план – одно из средств достижения государственных целей, поставленных перед системой общего образования. «Главная цель образования во все времена и у всех народов заключается в передаче культурного опыта человечества» [4, с. 8]. Как правило, планируемый результат обучения – производная от цели общего образования, заданной в документах стратегического планирования, а учебный план «находится в прямой и очевидной зависимости от того содержания образования, которое сложилось в результате педагогической интерпретации социального заказа» [5, с. 184]. Это утверждение верно не только для российских, но и для зарубежных учебных планов [6, с. 18].

Планируемый результат неодинаков в различные исторические периоды, в различных образовательных организациях. Так, в 20-е гг. XX в. учебные планы общеобразовательных организаций подчинялись цели достижения «всеобщей грамотности» [7, с. 8], в 30-е гг. XX в. – цели подготовки «всесторонне развитых строителей социализма, увязывающих теорию с практикой и владеющих техникой»<sup>1</sup>, в настоящее время стратегической целью общего образования является создание условий для гармоничного развития личности, «интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»<sup>2</sup>.

К числу важнейших характеристик

<sup>1</sup> О начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 157.

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745> (дата обращения: 07.06.2023).

школьного учебного плана мы относим предметность, понимаемую как проявление теоретических представлений о содержании образования, обобщенных в виде предметных областей, учебных предметов, имеющих конкретно-практическое воплощение (перечень, последовательность изучения, объем) и придающих содержанию общего образования нормативные границы, внутри которых содержание образования опредмечивается для дальнейшей конкретизации в педагогической документации.

Современные учебные планы российской школы предметны в максимальной степени и в буквальном смысле, это качество они наследуют от учебных планов советской школы. В ряде зарубежных стран приняты альтернативные подходы – комплексное построение учебных планов, замена учебных предметов изучением кейсов.

В советской педагогике этап отказа от учебных предметов в пользу группировки знаний вокруг «комплексных тем» [5, с. 184] был относительно коротким. Эксперименты 20-х гг. не дали результативного приращения качества образования, а напротив, вели к снижению уровня образования [5, с. 184], в связи с этим с 1927/28 учебного года «началось постепенное возвращение к предметной системе преподавания» [8, с. 51]. «В основе построения учебного плана должна быть предметная система», способствующая формированию целостной картины мира, – сделали вывод советские ученые [2, с. 32]. При этом получила развитие идея обеспечения межпредметных связей, реализующих в содержании образования «синтез, интеграцию, соединение частей в одно целое» [5, с. 186]. Кроме того, в современном учебном плане среднего общего образования выделяется время для разработки индивидуального проекта.

Функциональное своеобразие учебного плана в ряду педагогической документации обуславливается его интегративностью:

этот документ предназначен для того, чтобы соединять различные предметные области или виды образовательной деятельности, задавать взаимное расположение различных учебных предметов внутри единого целого, устанавливать связи между отдельными учебными предметами в общей системе обучения. В дидактических исследованиях проблемы содержания общего образования неоднократно предпринимались попытки группировки учебных предметов в более крупные объединения – циклы, области и т. п. Так, в 30-е гг. XX в. исследователи в своих работах использовали понятие «цикл», выделяли естественно-математический, гуманитарный и др. циклы учебных предметов [2], однако в учебных планах эта группировка не отражалась. В 1990-е гг. в Базисном учебном плане общеобразовательных организаций Российской Федерации появилось понятие «образовательная область». В современных федеральных учебных планах учебные предметы объединены в предметные области, задающие характер основных связей между предметами в этой группе.

Свойство интегративности проявляется в учебных планах двояко: с одной стороны, как конфигурация учебных предметов в том временном периоде, на который составляется учебный план (как правило, это учебный год); с другой стороны, как определяемая учебным планом перспективная последовательность изучения учебных предметов по годам обучения: «в зависимости от характера учебных предметов, их связей и отношений с другими предметами одни предметы изучают параллельно, другие следуют один за другим» [5, с. 190].

Системность школьных учебных планов мы понимаем как соотносительность структуры учебного плана с научно обоснованными принципами отбора содержания образования. Свойство системности регулирует включение в учебный план новых учебных предметов, ограничивает многопредметность. При этом известно,

что решения о расширении учебного плана за счет включения в него тех или иных учебных предметов достаточно часто носят не научный, а административный характер. Так, в 1946 г. ЦК ВКП(б) предпринял попытку включения в школьный учебный план курсов логики и психологии<sup>1</sup>. Однако со временем система, как правило, возвращается в стабильное состояние; «в XX веке в состав школьных учебных предметов прочно вошли только два новых учебных предмета – химия в 1919 г. и информатика в 1985 г.» [4, с. 4].

В этой связи необходимо признать, что в дидактике на сегодняшний день нет общепринятых научных подходов к определению перечня дидактических единиц и учебных предметов общего образования. Идея уровневого представления отбора содержания образования, выработанная в рамках культурологической концепции как движение от общего теоретического (допредметного) представления к содержанию учебного предмета, выраженного в образовательных программах и учебном материале [9, с. 82], до сих пор не воплощена на практике. Максимальное приближение к реализации этой идеи наблюдалось в 2007–2008 гг., когда в ходе работы над созданием федеральных государственных образовательных стандартов общего образования объединенный коллектив ученых, представляющих Российскую академию наук и Российскую академию образования, разработал «фундаментальное ядро содержания образования» [10].

К числу характеристик школьных учебных планов, которые проявляются в разные исторические периоды в разной степени, мы относим вариативность учебных планов, понимаемую как их свойство

обеспечивать уровневую и профильную дифференциацию содержания образования. Вариативность учебных планов не противоречит, а дополняет их стабильность (устойчивость), понимаемую как свойство на протяжении длительного периода сохранять определенный состав предметных областей и учебных предметов в инвариантной (обязательной) части учебного плана, удерживать распределение часов на изучение предметов, общий суммарный объем учебной нагрузки. В школьные учебные планы постоянно включены такие предметы, как русский язык, литература, иностранный язык, математика (алгебра, геометрия), история, география, физика, химия, физическая культура и т. д. В зарубежных странах ситуация во многом схожая [4, с. 10]. Следует отметить, что на практике пересмотр учебных планов осуществляется достаточно часто, поэтому можно говорить лишь об относительной их стабильности. Так, в разные исторические периоды в учебном плане то появляются, то исчезают новые учебные предметы (табл.). В системе учебных предметов постоянно идут противоположные процессы их объединения и разделения. Один из наиболее показательных примеров представляет собой программа изучения астрономии в школах СССР и России. Астрономия как отдельный учебный предмет существовала в учебных планах городских и сельских школ с 1932 г. до 1993 г., затем была включена в курс физики, в 2017 г. вновь выделена в качестве отдельного предмета, в 2022 году вновь вошла в содержание учебного предмета «физика».

Еще один параметр, по которому можно судить об относительной стабильности учебных планов, – распределение учебного времени между предметами.

<sup>1</sup> О преподавании логики и психологии в средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) 4 декабря 1946 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 184–185.

Состав учебных предметов в школьных учебных планах разных лет

Учебный предмет*	Учебный план на 1937/38 уч. г. <sup>2</sup> (I–X классы)	Типовой учебный план на 1986/87 уч. г. <sup>3</sup> (I–XI классы)	Федеральные учебные планы на 2023/24 уч. г. <sup>4</sup> (I–XI классы)
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Русский язык	+	+	+
Чистописание	+	–	–
Литература	+	+	+
Литературное чтение	–	–	+
Иностранный язык	+	+	+
Математика / Арифметика / Алгебра / Геометрия / Тригонометрия / Вероятность и статистика	+	+	+
Информатика / Основы информатики и ВТ	–	+	+
История	+	+	+
Обществознание / Обществоведение	–	+	+
Конституция СССР / Основы Советского государства и права	+	+	–
Этика и психология семейной жизни	–	+	–
Ознакомление с окружающим миром / Окружающий мир	–	+	+
Природоведение	–	+	–

<sup>2</sup> Учебные планы неполной средней и средней школы / Управление средней школы Наркомпроса РСФСР. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1937. – 12 с.

<sup>3</sup> Об утверждении учебных планов средних общеобразовательных школ РСФСР на 1986–1990 учебные годы: Приказ Министерства просвещения РСФСР от 23.12.1985 N 350. Приложение 2. Учебный план средних общеобразовательных школ РСФСР на 1986/87 учебный год (переходный) // Гильдия словесников [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovesnik.org/images/docs/prikaz-minprosa-rsfsr-ot-23.pdf> (дата обращения: 07.06.2023).

<sup>4</sup> Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 07.06.2023); Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 07.06.2023); Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (дата обращения: 07.06.2023).

1	2	3	4
География	+	+	+
Физика	+	+	+
Астрономия	+	+	–
Химия	+	+	+
Естествознание	+	–	–
Биология	–	+	+
Основы духовно-нравственной культуры народов России	–	–	+
Основы религиозных культур и светской этики	–	–	+
Изобразительное искусство / Рисование	+	+	+
Черчение	+	+	–
Музыка / Пение	+	+	+
Технология	–	–	+
Физическая культура	+	+	+
Основы безопасности жизнедеятельности	–	–	+
Военные занятия / Начальная военная подготовка	+	+	–
Трудовое и профессиональное обучение	–	+	–

\*Учебные предметы «Родной язык» и «Родная литература»

- в 1937/38 уч. г. были включены в «учебные планы нерусских школ»;
- в 1986/87 уч. г. были включены в учебные планы национальной средней общеобразовательной школы;
- с 1993 г. включены в Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации;
- с 2023 г. включены в варианты федеральных учебных планов с изучением родного языка или на родном языке.

Время, отведенное на изучение учебно-предмета, обычно находится в прямой зависимости от потенциального вклада предмета в достижение планируемых результатов образования [11, с. 263]. Например, и в 1937 г., и в 2022 г. в 5-м классе на изучение русского языка выделялось по 5 часов в неделю, на изучение истории – по 2 часа, на рисование и пение – по 1 часу. Алгебра, геометрия и тригонометрия изучались в 1937 г. с VI по X класс (5 лет) по 4/5 часов в неделю, с 1938 года – с VI по X класс (5 лет) по 5 часов в неделю, в настоящее время (с 2023/24 уч. г.) на изучение

на базовом уровне алгебры и начал математического анализа, геометрии, вероятности и статистики федеральные учебные планы выделяют по 6/5 часов в неделю с VII по XI класс (5 лет), на изучение этих предметов на углубленном уровне – по 6/7/8 часов в неделю.

В рамках данной статьи в связи с ограниченностью ее объема мы не останавливаемся на некоторых других характеристиках учебных планов. В их числе:

- насыщенность, понимаемая как соотнесенность планируемых учебных затрат возрастным физиологическим воз-



возможностям обучающихся и санитарным нормам;

– гибкость, понимаемая как отражение в учебном плане специфических особенностей, ресурсных возможностей и традиций образовательной организации, а также запросов участников образовательных отношений;

– культуросообразность, понимаемая как отражение в учебном плане социокультурной и этнокультурной специфики региона.

**Заключение.** Изучение учебных планов советских и российских школ, созданных за последние 100 лет, показало, что школьные учебные планы имеют неповторимые особенности, но при этом сохраняют общие черты и свойства. В ходе феноменологического анализа выявлены основные каче-

ственные характеристики учебных планов: направленность на достижение результата обучения, предметность, интегративность, системность, вариативность, стабильность (устойчивость), насыщенность, гибкость, культуросообразность. Приведенный комплекс характеристик проявляет ценностно-смысловую основу учебных планов и их глубокие нелинейные связи с содержанием образования. Результаты исследования позволяют рассматривать школьный учебный план как педагогический феномен, отражающий глобальные тенденции системы образования и связывающий цели образования с образовательными результатами, определяющий специфику образовательного процесса и оказывающий системообразующее воздействие на образовательное пространство.

#### Список источников

1. Полонский В. М. Образование и педагогика. Большой тематический словарь. – М.: Мастер-Принт, 2021. – 812 с.
2. Веселов М. О. Учебные планы начальной и средней школы. – М.: Учпедгиз, 1939. – 80 с.
3. Иванова С. В., Иванов О. Б. Методология исследования социально-экономических параметров образовательного пространства // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2022. – № 5. – С. 70–82. DOI: 10.24412/2071-6435-2022-5-70-82.
4. Журин А. А., Иванова Т. В., Рыжаков М. В. Учебные планы школ России: учебно-методическое пособие / под ред. М. В. Рыжакова. – 2-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2013. – 204 с.
5. Скоткин М. Н., Цетлин В. С., Краевский В. В. и др. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
6. Schiro M. S. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. – 2nd ed. – Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2013. – 320 p.
7. Луначарский А. В. Обращение народного комиссара по просвещению 29 сентября 1917 г. // Народное образование в СССР. Основные характеристики учебных планов: направленность на достижение результата обучения, предметность, интегративность, системность, вариативность, стабильность (устойчивость), насыщенность, гибкость, культуросообразность. Приведенный комплекс характеристик проявляет ценностно-смысловую основу учебных планов и их глубокие нелинейные связи с содержанием образования. Результаты исследования позволяют рассматривать школьный учебный план как педагогический феномен, отражающий глобальные тенденции системы образования и связывающий цели образования с образовательными результатами, определяющий специфику образовательного процесса и оказывающий системообразующее воздействие на образовательное пространство.
8. Очерки истории становления и развития методик общего среднего образования / под науч. ред. М. В. Рыжакова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – Т. 2, ч. 1: Естественнонаучное образование [до середины XX века]. – 298 с.
9. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 248 с.
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования: [сборник] / Российская академия наук, Российская академия образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 71 с.
11. Журин А. А. Актуальные проблемы содержания школьного химического образования // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Москва, 12–14 февраля 2020 года) / отв. ред. Г. Г. Швецов. – М.: Диона, 2020. – С. 262–267.

References

1. Polonsky, V. M., 2021. Education and Pedagogy. Large thematic dictionary. Moscow: Master-Print Publ., 812 p. (In Russ.)
2. Veselov, M. O., 1939. Primary and Secondary School Curricula. Moscow: Uchpedgiz Publ., 80 p. (In Russ.)
3. Ivanova, S. V., Ivanov, O. B., 2022. Methodology for the study of socio-economic parameters of the educational space. ETAP: economic theory, analysis, practice, 5, pp.70–82. DOI:10.24412/2071-6435-2022-5-70-82. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zhurin, A. A., Ivanova, T. V., Ryzhakov, M. V., 2013. Curricula of Russian schools: teaching aid. Ed. by M.V. Ryzhakov. 2nd ed., ster. Moscow: Drofa Publ., 204 p. (In Russ.)
5. Skatkin, M. N., Tsetlin, V. S., Kraevsky, V. V., and others, 1983. Theoretical foundations of the content of general secondary education. Ed. by V. V. Kraevsky, I. Ya. Lerner. Moscow: Pedagogy Publ., 352 p. (In Russ.)
6. Schiro, M. S., 2013. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. 2nd ed. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 320 p. (In Eng.)
7. Lunacharsky, A. V., 1917. Appeal of the People's Commissar for Education on September 29, 1917. Cited in: Public Education in the USSR. Comprehensive school. Collection of documents. 1917–1973, 1974. Comp.: A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov. Moscow: Pedagogy Publ., pp. 7–9. (In Russ.)
8. Ryzhakov, M. V., ed., 2014. Essays on the history of the formation and development of methods of general secondary education. Vol. 2, part 1: Natural science education [until the middle of the 20th century]. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 298 p. (In Russ.)
9. Osmolovskaya, I. M., 2020. Didactics: from classics to modernity: monograph. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History Publ., 248 p. (In Russ.)
10. Kozlov, V. V., Kondakov, A. M., ed., 2011. The fundamental core of the content of general education, 2011. 4th ed., revised. Moscow: Education, 71 p. (In Russ.)
11. Zhurin, A. A., 2020. Actual problems of the content of school chemistry education. Actual problems of methods of teaching biology, chemistry and ecology at school and university: collection of materials of the International Scientific and Practical Conference (Moscow, February 12–14, 2020). Moscow: Diona Publ., pp. 262–267. (In Russ.)

Информация об авторе

Т. В. Суханова, кандидат педагогических наук, директор, Институт стратегии развития образования, suhanova@instrao.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>, Москва, Россия

Information about the author

Tatyana V. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedag.), Director, Institute for Education Development Strategy, suhanova@instrao.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0004-0570-4899>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 15.07.2023

Принята редакцией 10.08.2023

Submitted 15.07.2023

Accepted by the editors 10.08.2023

Научная статья  
УДК 371.715  
DOI: 10.15293/1813-4718.2305.04

## Конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании

Шишарина Наталья Викторовна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия

*Аннотация.* На основе изучения и синтеза научных источников автор статьи представил методологически разработанную теоретически обоснованную конвергентную модель цифровой гигиены в воспитании.

Цель статьи – продемонстрировать ресурсные возможности конвергентной модели цифровой гигиены в современном воспитании обучающихся и восполнить научный пробел в знании о значении конвергентного подхода для качественно нового уровня успешной социализации в воспитании конкурентоспособного подрастающего поколения.

Методология. Исследование выполнено на методологической основе принципов конвергентного подхода (методология стирания междисциплинарных границ как инструмента интеграции: слияние, сближение, схождение, объединение, взаимообогащение, взаимовлияние, взаимопроникновение): 1) междисциплинарный и наддисциплинарный синтез; 2) конструирование самоорганизации в различных видах деятельности; 3) гибкая сетевая коммуникация.

Конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании – это гибридная алгоритмизированная интеллектуальная модель безопасного (интересное, актуальное, эффективное) воспитания, где определены и описаны инструменты и механизмы цифровой гигиены в современном воспитании: сочетание междисциплинарного и прикладного подходов; развитие критического мышления; развитие исследовательских компетенций; навыки работы в группе и команде.

Заключение. Разработанная модель, в основе которой лежат компоненты: факторы, качества личности, характеристики-основания, – представляет собой систему безопасности детей и подростков (демобилизация стрессовых состояний; способность сохранять себя при разрушающих воздействиях цифровой среды; состояние защищённости жизненно важных интересов личности).

Авторский вклад состоит в теоретической разработке и описании компонентов конвергентной модели цифровой гигиены в современном воспитании.

*Ключевые слова:* современное воспитание; конвергентный подход; безопасность; цифровая гигиена

*Для цитирования:* Шишарина Н. В. Конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 35–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.04>

## Convergent Model of Digital Hygiene in Modern Upbringing

Natalia V. Shisharina<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

*Abstract.* Based on the study and synthesis of scientific sources, the author of the article presented a methodologically developed theoretically grounded convergent model of digital hygiene in education.

The purpose of the article is to demonstrate the resource capabilities of the convergent model of digital hygiene in the modern education of students and to fill the scientific gap in knowledge about the importance of the convergent approach for a qualitatively new level of successful socialization in the education of the competitive younger generation.

*Methodology.* The study was carried out on the methodological basis of the principles of convergent approach (methodology of erasing interdisciplinary boundaries as an integration tool: merging, convergence, unification, mutual enrichment, mutual influence, interpenetration): 1) interdisciplinary and supra-disciplinary synthesis; 2) designing self-organization in various activities; 3) flexible network communication.

The convergent model of digital hygiene in modern education is a hybrid algorithmized intellectual model of safe (interesting, relevant, effective) education, where the tools and mechanisms of digital hygiene in modern education are defined and described: 1) combination of interdisciplinary and applied approaches; 2) development of critical thinking; 3) development of research competencies; 4) group and team work skills.

*Results.* The developed model, which is based on the components: factors, personality qualities, characteristics-grounds, is a safety system for children and adolescents (demobilization of stressful states; the ability to preserve oneself under the destructive effects of the digital environment; the state of protection of vital interests of the individual).

*Conclusion.* The author's contribution consists in the theoretical development and description of the components of the convergent model of digital hygiene in modern education.

*Keywords:* modern upbringing; convergent approach; safety; digital hygiene

*For citation:* Shisharina, N. V., 2023. Convergent model of digital hygiene in modern upbringing. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 35–42. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.04>

**Введение, постановка проблемы.** Воспитание в цифровую эпоху [1] – это уже реальность, в которой мы пытаемся найти эффективные модели безопасности и сохранения здоровья личности [2].

Конвергентность – одна из парадигм современного образования (воспитание и обучение), преодоление междисциплинарных границ открывает перспективы ресурсных возможностей конвергентного подхода в укладе безопасности современного воспитания. Происходит процесс интенсивного изменения «от анализа к синтезу», это переход, возврат к единой целостной картине мира. Особенно этот

процесс значим в контексте вопроса организации безопасной воспитательной среды через реализацию ресурса цифровой гигиены.

В этой связи мы считаем, что в цифровом образовании воспитательные практики должны быть ориентированы на конвергентный подход и созданные на основе его принципов модели цифровой гигиенической оценки воспитания.

Обозначенная проблематика, которой в данной статье мы дали один из вариантов решения, имеет ряд факторов, определяющих ее актуальность:

1) поиск путей решения самой сложной

проблемы образования – это организация безопасного воспитания подрастающего поколения в условиях его цифровизации;

2) изменение форм поведения, мышления и мотивации личности человека в постпандемийное время;

3) меняются условия жизни человека, он меняется физически, эмоционально, психологически;

4) утрата нравственных и духовных ориентиров и ценностей, человек становится слабым, бездушным и потерянным;

5) осмысление процессов, связанных с совершенствованием человека и его способностями.

Разработка конвергентной модели цифровой гигиены в современном воспитании даст возможность на теоретическом и практическом уровне осмыслить представленные факторы и реализовать принципы конвергентного подхода в образовании для обеспечения цифровой гигиены в воспитании на безопасной основе.

Представленная нами конвергентная модель цифровой гигиены в воспитании отличается следующими характеристиками-преимуществами:

- воспитание личности, способной к постоянным переменам;
- становление навыков верификации информации;
- обучение способности противостоять стрессу;
- формирование качеств личности и способности жить в цифровом мире и сохранять человечность;
- развитие у личности навыков и умений понимания, а не запоминания.

Конвергенция – это новый подход, принципиально иной тип мышления, который формирует системное представление об окружающем мире (мировоззрение будущего).

**Цель работы** – продемонстрировать ресурсные возможности конвергентной модели цифровой гигиены в современном воспитании обучающихся как одной из

актуальных концепций в решении проблем безопасной воспитательной среды эпохи устойчивой неопределенности и восполнить научный пробел в знании о значении конвергентного подхода для качественно нового уровня успешной социализации в воспитании конкурентоспособного подрастающего поколения.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Синтез материалов зарубежных и отечественных исследований выявил тенденции научных изысканий ученых в контексте проблемы нашего исследования.

Конвергентный подход – это методология преодоления междисциплинарных границ научного и технологического знания, направленная на разработку способов и технологий создания «природоподобных объектов» (М. В. Ковальчук) [3].

К пониманию сущности понятия «цифровая гигиена» в научной литературе сформировалось 7 подходов, как отечественных, так и зарубежных ученых. Ее рассматривают как:

1) инструмент защиты психики личности от деструктивного воздействия цифрового потока (Д. А. Богданова, П. А. Данильченко, М. С. Седина, Y. Khazaal, A. Sklar) [4–7];

2) свод правил, соблюдение которых позволит человеку избегать или минимизировать влияние на сознание и поведение цифрового контента (Ф. Уэбстер, Т. Х. Эриксен, М. Castells) [8–10];

3) систему мер безопасности (F. E. Eboibi, D. A. Pittaway) [11; 12];

4) перечень рекомендаций, позволяющих избежать правовых и морально-этических последствий в цифровом пространстве (S. Ward, N. Kantar, T. W. Bynum) [13; 14];

5) комплексную систему правил использования цифровых технологий, направленных на минимизацию рисков цифрового общества (О. В. Прокофьев, И. Ю. Сёмочкина, А. А. Cain, М. Е. Edwards, J. D. Still, В. В. Буланов) [15–17];

6) цифровую компетентность (С. Н. Фе-

дорова, Н. Д. Голикова) [18];

7) безопасные условия воспитания детей и подростков, в которых действие цифровых внешних и личностных внутренних факторов не влечет отрицательных последствий (Н. В. Шишарина) [19; 20].

Обзор литературы и цифровых источников показал, что в науке оформился образ понимания цифровой гигиены как свода правил, соблюдение которых позволит человеку безопасно использовать цифровые технологии и минимизировать риски педагогического процесса в условиях цифровизации образования.

Таким образом, исследовательский материал представлен достаточно разнообразно (социология, психология, гигиена, медицина, биология, педагогика, экономика, экология и др.), но авторами исследований не раскрыто системное представление о модели цифровой гигиены в воспитании. Данный факт позволил нам разработать модель цифровой гигиены в воспитании на основе конвергентного подхода как фундаменте методологии решения значимой проблемы современного образования – безопасности личности в процессе воспитательной деятельности.

**Методология и методы исследования.**

Исследование выполнено на методологической основе принципов конвергентного подхода (методология стирания междисциплинарных границ как инструмента интеграции: слияние, сближение, схождение, объединение, взаимообогащение, взаимовлияние, взаимопроникновение):

- 1) междисциплинарный и наддисциплинарный синтез;
- 2) конструирование самоорганизации в различных видах деятельности;
- 3) гибкая сетевая коммуникация.

Изучение проблемы строилось на методах перехода от анализа к синтезу: пони-

мания сути цифровой гигиены в современном воспитании в контексте безопасности, что вывело нас на применение конвергентного подхода (А. Д. Сахаров, М. Барбер, Р. Гир, Ф. Китчер, Н. Кэртрайт, Л. Лаудан, У. Ньютон-Смит и др.)<sup>1</sup>.

В ходе исследования нами применялись методы аналитического обзора литературы, интерпретативного анализа.

**Результаты исследования. Обсуждение.** Конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании – это гибридная алгоритмизированная интеллектуальная модель безопасного (интересное, актуальное, эффективное) воспитания, где определены и описаны инструменты и механизмы цифровой гигиены в современном воспитании, отличительные характеристики, качества личности, факторы, принципы и методологический подход (рис.).

Таким образом, теоретически разработанная и представленная нами модель (рис.), должна в практике ее реализации обеспечить безопасность воспитательной деятельности и сохранность здоровья детей и подростков с учетом практики и традиций в воспитании различных образовательных организаций.

**Заключение.** Теоретически разработанная и методологически обоснованная модель, в основе которой лежит конвергентный подход и его принципы, представляет собой безопасную систему для воспитания подрастающего поколения, в которой реализуется состояние защищенности; способность сохранять себя при разрушающих воздействиях цифровой среды; демобилизацию стрессовых состояний.

Синтез обзора и анализа научных источников позволил нам прийти к важным выводам и представить их научной общественности.

<sup>1</sup> Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавин: высшее образование и грядущая революция / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–222.

## UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

<b>1. Отличительные характеристики ресурсов цифровой гигиены:</b>			
Воспитание личности, способной к постоянным переменам	Обучение способности противостоять стрессу	Формирование качеств личности и способности жить в цифровом мире и сохранять человечность	Развитие у личности умений понимания, а не запоминания и навыков верификации информации
<b>2. Инструменты и механизмы цифровой гигиены в воспитании:</b>			
Сочетание междисциплинарного и прикладного подходов	Развитие критического мышления личности	Развитие исследовательских компетенций человека	Навыки работы в группе и команде
<b>3. Качества личности:</b>			
Безопасность	Свобода	Ответственность	Доверие
<b>4. Компоненты безопасности цифровой гигиены:</b>			
Компенсация стрессовых состояний, демобилизация	Способность сохранять себя в разрушающих воздействиях цифровой среды	Реализуется через свободу и доверие	Защищенность жизненно важных интересов личности, меры безопасности и правила цифровой гигиены
<b>5. Факторы:</b>			
Меры по защите психики детей и подростков: время, анализ, источники	Свод этических правил для детей и подростков: ограничения, критика, публикации	Предосторожность от противоправных действий: пароли, отказ от сомнительной информации	Наследственность и среда: пересечение и мирное сосуществование
<b>6. Принципы конвергентного подхода:</b>			
– междисциплинарный и наддисциплинарный синтез – конструирование самоорганизации в различных видах деятельности – гибкая сетевая коммуникация			
<b>7. Методологический подход:</b>			
<i>Конвергентный подход</i> – методология стирания междисциплинарных границ как инструмента интеграции: слияние, сближение, схождение, объединение, диффузия, взаимообогащение, взаимовлияние, взаимопроникновение			

*Рис.* Конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании

Термин «конвергенция» введен в научный оборот достаточно давно, возник в 50-х гг. в связи с научно-технической революцией (Дж. Гелбрейт, У. Ростуо (США), Я. Тинберген (Нидерланды))<sup>2</sup>. Конвергенция понималась как технологический подход к анализу социально-эконо-

мических систем. Так, немецкий психолог В. Штерн (1-я половина XX в.) выдвинул принцип конвергенции двух факторов (наследственность и среда). Андрей Дмитриевич Сахаров рассматривал конвергенцию как мирное сосуществование, сочетание разного (1989 г.).

<sup>2</sup> Гэлбрейт: Возвращение: монография / под ред. С. Д. Бодрунова. – М.: Культурная революция, 2017. – 424 с.

Конвергенция в целом понимается как процесс сближения изначально непохожих субъектов в процессе их взаимодействия. В контексте нашего исследования этими субъектами является, с одной стороны, цифровизация образования, с другой – процесс воспитания личности, полем их является конвергенция, пересечением – цифровая гигиена на основе реализации конвергентного подхода.

Как видно из исследования источников, термин «цифровая гигиена» имеет 7 подходов и понимается как: инструмент защиты психики личности; свод правил; система мер безопасности; перечень рекомендаций; комплексная система правил использования цифровых технологий; цифровая компетентность; безопасные условия воспитания детей и подростков, в которых действие цифровых внешних и личностных внутренних факторов не влечет отрицательных последствий.

Выводы представленного исследования можно выразить в следующих положениях:

– на основе различных научных источников и библиографии теоретически разработана и методологически описана авторская конвергентная модель цифровой гиги-

ны в современном воспитании (рис.);

– разработаны, представлены и подробно описаны 7 объединенных компонентов модели: отличительные характеристики ресурсов цифровой гигиены; инструменты и механизмы цифровой гигиены в воспитании; качества личности; компоненты безопасности цифровой гигиены; факторы; принципы конвергентного подхода; методологический подход;

– обогащена сущность и содержание феномена «конвергентная модель цифровой гигиены в современном воспитании» – создание безопасных условий устойчивого воспитания подрастающего поколения, в которых воздействие цифровых контентов не влечет отрицательных последствий для здоровья личности. Использование основных положений модели позволит проводить экспертные процедуры в образовании и принимать эффективные управленческие решения в теории и практике цифровой гигиены в воспитании;

– установлен факт сближения, взаимообогащения и интеграции отечественной и зарубежной научных школ по проблеме представленного нами исследования.

#### Список источников

1. Ромм Т. А., Ромм М. В. Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, вып. 4 (40). – С. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366>

2. Благополучие детей в цифровую эпоху: докл. к XX Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апр. 2019 г.) / А. А. Бочавер, С. В. Докука, М. А. Новикова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. – 250 с. – URL: <https://www.hse.ru> (дата обращения: 12.04.2023).

3. Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития // Вопросы философии. – 2013. – № 3. – С. 3–11.

4. Богданова Д. А. Обучение навыкам для цифровой эры: современный ландшафт // Педагогика информатики. – 2020. – № 2. – С. 1–17.

5. Данильченко П. А., Седина М. С. Цифровая гигиена в социальных сетях как элемент защиты информации // Colloquium-journal. – 2018. – № 13-8 (24). – С. 45–46.

6. Khazaal Y. Mental Health apps: innovations and challenges // Revue Medicale Suisse. – 2019. – № 15 (663). – P. 1650–1656. DOI: 10.4236/etsn.2014.33003

7. Sklar A. Sound, Smart, and Safe: A plea for teaching good digital hygiene // Learning landscapes. – 2017. – Vol. 10, № 2. – P. 39–43. DOI: 10.36510/learnland.v10i2.799.

8. Уэбстер Ф. Теории информационного общества: пер. с англ. – М.: Аспект Пресс, 2004. 400 с.

9. Эриксен Т. Х. Тирания момента. Время



- в эпоху информации: пер. с норв. – М.: Весь мир, 2003. – 208 с.
10. *Castells M.* The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, business, and society (Clarendon lectures in management studies). – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 304 p.
11. *Eboibi F. E.* Cybercriminals and Coronavirus cybercrimes in Nigeria, the United States of America and the United Kingdom: cyber hygiene and preventive enforcement measures // *Commonwealth Law Bulletin.* – 2020. – № 47 (1). – P. 113–142. DOI: 10.1080/03050718.2020.1834424.
12. *Pittaway D. A.* Digital Hygiene: Pandemic Lockdowns and the need to suspend fast Thinking // *Filosofia Theoretica.* – 2020. – № 9 (3). – P. 33–48. DOI: 10.4314/ft.v9i3.3.
13. *Ward S.* Radical media ethics for a global digital world // *Digital journalism.* – 2014. – № 2 (4). P. 455–471. DOI: 10.1080/21670811.2014.952985.
14. *Kantar N., Bynum T. W.* Global ethics for the digital age-flourishing ethics // *Journal of information communication & ethics in society.* – 2021. – № 19 (3). – P. 329–344. DOI: 10.1108/JICES-01-2021-0016.
15. *Прокофьев О. В., Сёмочкина И. Ю.* Компетенции цифровой гигиены в высшем техническом образовании // *Современные информационные технологии.* – 2019. – № 29. – С. 83–87.
16. *Cain A. A., Edwards M. E., Still J. D.* An exploratory study of cyber hygiene behaviors and knowledge // *Journal of information security and applications.* – 2018. – № 42. – P. 36–45. DOI: 10.1016/j.jisa.2018.08.002.
17. *Буланов В. В.* Философские основы цифровой гигиены жизни // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия.* – 2021. – № 3 (57). – С. 68–75. DOI: 10.26456/vtphilos/2021.3.068.
18. *Федорова С. Н., Голикова Н. Д.* Цифровая компетентность субъектов образовательного процесса // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология.* – 2022. – № 2. – С. 36–42. DOI: <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-2-36-42>.
19. *Шишарина Н. В.* Цифровая гигиена в воспитании детей и подростков // *Балтийский гуманитарный журнал.* – 2023. – Т. 12, Вып. 1 (42). – С. 73–76. DOI: [https://doi.org/10.57145/27129780\\_2023\\_12\\_01\\_15](https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_01_15)
20. *Шишарина Н. В.* Гигиеническая оценка воспитательной деятельности и критерии её безопасности // *Народное образование.* – 2022. – № 6. – С. 171–179.

### References

1. Romm, T. A., Romm, M. V., 2021. Teaching personal development in the digital age. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 10, no. 4 (40), pp. 360–366. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bochaver, A. A., Dokuka, S. V., Novikova, M. A., et al., 2019. Children’s well-being in the digital age: docl. by XX APR. international. science. Conf. on problems of economic and social development (Moscow, 9–12 apr. 2019). Moscow: Ed. house Higher school of Economics Publ., 250 p. Available at: <https://www.hse.ru> (accessed: 12.04.2019). (In Russ.)
3. Kovalchuk, M. V., Naraykin, O. S., Yatsishina, E. B., 2013. Convergence of sciences and technologies – a new stage of scientific and technical development. *Questions of philosophy*, no. 3, pp. 3–11. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bogdanova, D. A., 2020. Skill training for the digital era: modern landscape. *Pedagogy of informatics*, no. 2, pp. 1–17. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Danilchenko, P. A., Sedina, M. S., 2018. Hygienics in social networks as element of information security. *Colloquium-journal*, no. 13-8 (24), pp. 45–46. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Khazaal, Y., 2019. Mental Health apps: innovations and challenges. *Revue Medicale Suisse*, no. 15 (663), pp. 1650–1656. DOI: 10.4236/etsn.2014.33003 (In Eng.)
7. Sklar, A., 2017. Sound, Smart, and Safe: A plea for teaching good digital hygiene. *Learning landscapes*, no. 2 (10), pp. 39–43. DOI: 10.36510/learnland.v10i2.799 29. (In Eng.)
8. Webster, F., 2004. *Theories of information society*. Moscow: Aspekt Press, 400 p. (In Russ.)
9. Eriksen, T. H., 2003. *Tyranny of the moment. Time in the age of information*. Moscow: Whole world, 208 p. (In Russ.)
10. Castells, M., 2003. *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, business, and society* (Clarendon lectures in management studies). Oxford: Oxford University Press, 304 p. (In Eng.)
11. Eboibi, F. E., 2020. *Cybercriminals and Coronavirus cybercrimes in Nigeria, the United*

- States of America and the United Kingdom: cyber hygiene and preventive enforcement measures. *Commonwealth Law Bulletin*, no. 47 (1), pp. 113–142. DOI: 10.1080/03050718.2020.1834424 (In Eng.)
12. Pittaway, D. A., 2020. Digital Hygiene: Pandemic Lockdowns and the need to suspend fast Thinking. *Filosofia Theoretica*, no. 9 (3), pp. 33–48. DOI: 10.4314/ft.v9i3.3.2. (In Eng.)
13. Ward, S., 2014. Radical media ethics for a global digital world. *Digital journalism*, no. 2 (4), pp. 455–471. DOI: 10.1080/21670811.2014.952985. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Kantar, N., Bynum, T. W., 2021. Global ethics for the digital age-flourishing ethics. *Journal of information communication & ethics in society*, no. 19 (3), pp. 329–344. DOI: 10.1108/JICES-01-2021-0016. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Prokofiev, O. V., Syomochkina, I. Yu., 2019. Competences of digital hygiene in higher technical education. *Modern information technologies*, no. 29, pp. 83–87. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Cain, A. A., Edwards, M. E., Still, J. D., 2018. An exploratory study of cyber hygiene behaviors and knowledge. *Journal of information security and applications*, no. 42, pp. 36–45. DOI: 10.1016/j.jisa.2018.08.002. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Bulanov, V. V., 2021. Philosophical foundations of the digital hygiene of life. *Bulletin of the Tver State University. Series: Philosophy*, no. 3 (57), pp. 68–75. DOI: 10.26456/vtphilos/2021.3.068. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Fedorova, S. N., Golikova, N. D., 2022. Digital competence of subjects of the educational process. *Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, no. (2), pp. 36–42. DOI: <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2022-2-36-42>. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Shisharina, N. V., 2023. Digital hygiene in the upbringing of children and adolescents. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 12, no. 1 (42), pp. 73–76. DOI: [https://doi.org/10.57145/27129780\\_2023\\_12\\_01\\_15](https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_01_15) (In Russ.)
20. Shisharina, N. V., 2022. Hygienic assessment of educational activity and criteria for its safety. *National education*, no. 6, pp. 171–179.

### Информация об авторе

Н. В. Шишарина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института, Иркутский государственный университет, [nshisharina@yandex.ru](mailto:nshisharina@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2246-3407>, Иркутск, Россия

### Information about the author

Natalia V. Shisharina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy of the Pedagogical Institute, Irkutsk State University, [nshisharina@yandex.ru](mailto:nshisharina@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2246-3407>, Irkutsk, Russia

Поступила в редакцию 01.08.2023

Принята редакцией 10.08.2023

Submitted 01.08.2023

Accepted by the editors 10.08.2023

Научная статья  
УДК 37.091.3:57(045)  
DOI: 10.15293/1813-4718.2305.05

## Результаты подготовки обучающихся общеобразовательной школы к интерпретации учебного материала по биологии

Маркинов Иван Федорович<sup>1</sup>, Якунчев Михаил Александрович<sup>1</sup>, Семенова Наталья Геннадьевна<sup>1</sup>, Капустина Юлия Федоровна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

*Аннотация.* В статье интерпретация охарактеризована как теоретический метод и логическая процедура, в совокупности обеспечивающие повышение эффективности познания живых объектов. Освоение обучающимися интерпретации лучше осуществляется по этапам: пропедевтическому, основному и диагностическому. Они реализованы в опытно-экспериментальной работе в 5–9 классах, на основе чего получены значимые результаты в составе знаний и умений. Для их диагностики разработаны критерии с соответствующими показателями и контролирующими задания четырех уровней сложности. Данные педагогического эксперимента свидетельствуют о повышении эффективности познания обучающимися живых объектов с использованием инструментария интерпретации.

Цель статьи. Представление результатов подготовки обучающихся 5–9 классов к интерпретации учебного материала по биологии.

Методология исследования. Приоритетная методологическая основа – деятельностный подход, предполагающий использование обучающимися интерпретации в расширении возможностей учебного биологического познания. Методы исследования: теоретического уровня – анализ опубликованных источников по заявленной теме, систематизация и обобщение исследовательского материала; эмпирического уровня – педагогический эксперимент, диагностика результатов обучения интерпретации, элементарные математические расчеты полученных данных.

Выводы. Задействование интерпретации как теоретического метода и логической процедуры в подготовке обучающихся по биологии способно повысить эффективность познания ими живых объектов. Предлагаемые авторами диагностические критерии и показатели, разноуровневые контролирующие задания позволяют объективно оценить результаты подготовки обучающихся общеобразовательной школы к интерпретации учебного материала по биологии.

*Ключевые слова:* обучение биологии в школе; интерпретация как элемент естественно-научной грамотности; интерпретация как метод и процедура познания живых объектов; критерии, показатели и результаты обучения интерпретации на предметном материале

*Для цитирования:* Маркинов И. Ф., Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Капустина Ю. Ф. Результаты подготовки обучающихся общеобразовательной школы к интерпретации учебного материала по биологии // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.05>

*Финансирование:* исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»).

## Results of Training for Secondary School Students to the Interpretation of Educational Material in Biology

Ivan F. Markinov<sup>1</sup>, Mikhail A. Yakunchev<sup>1</sup>, Natalia G. Semenova<sup>1</sup>, Yulia F. Kapustina<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

*Abstract.* In the article, interpretation is characterized as a theoretical method and a logical procedure, which together provide increased efficiency in the cognition of living objects. Students' mastery of interpretation is better carried out in stages – propaedeutic, basic and diagnostic. They were implemented in experimental work in grades 5–9, on the basis of which significant results were obtained in terms of knowledge and skills. For their diagnosis, criteria with corresponding indicators and control tasks of four levels of complexity have been developed. Data from a pedagogical experiment indicate an increase in the efficiency of students' cognition of living objects using interpretation tools. Purpose of the article. Presentation of the results of preparing students in grades 5–9 to interpret educational material in biology.

*Research methodology.* The priority methodological basis is an activity-based approach, which involves the use of interpretation by students to expand the capabilities of educational biological cognition. Research methods. Methods of the theoretical level – analysis of published sources on the stated topic, systematization and generalization of research material. Empirical level methods – pedagogical experiment, diagnostics of learning results, interpretation, elementary mathematical calculations of the obtained data.

*Conclusion.* The use of interpretation as a theoretical method and logical procedure in the preparation of students in biology can increase the efficiency of their knowledge of living objects. The diagnostic criteria and indicators proposed by the authors, as well as multi-level control tasks, make it possible to objectively evaluate the results of preparing secondary school students to interpret educational material in biology.

*Keywords:* teaching biology at school; interpretation as an element of natural science literacy; interpretation as a method and procedure for cognition of living objects; criteria, indicators and results of teaching interpretation on subject material

*For citation:* Markinov, I. F., Yakunchev, M. A., Semenova, N. G., Kapustina, Yu. F., 2023. Results of training for secondary school students to the interpretation of educational material in biology. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 43–52. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.05>

*Funding:* the study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev» and Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev»).

**Введение, постановка проблемы.** В современных условиях к целям и задачам, содержанию материала, подлежащего изучению, организации и осуществлению образовательного процесса в целом предъявляются особые требования. На обучающихся в перспективе будет возложена ответственность за поступательное развитие нашего государства. Президент Российской Федерации обозначил для функционирующей образовательной системы новый вектор развития – вхождение в ближайшее время в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Место в рейтинге стран определяется на основе многих показателей, одним из которых является результат участия в международных сопоставительных исследованиях. Как

известно, обучающиеся школьного возраста принимают участие в исследованиях PIRLS, PISA и TIMSS, диагностические кейсы которых оценивают не общую предметную осведомленность, а функциональную грамотность [1; 2]. Следовательно, приоритеты в деятельности различных общеобразовательных школ уже сейчас должны поменяться.

Под функциональной грамотностью в педагогической науке понимается способность обучающихся применять приобретенные знания и умения из различных предметных областей в решении повседневных задач в ситуациях, которые отличаются от учебных. Иначе говоря, оценивается такая грамотность инструментарием, отличным от учебных ситуаций, в которых знания и умения приобретались. Одним из ее значимых компонентов выступает естественно-научная грамотность, преимущественно объединяющая предметную подготовку по физике, астрономии, химии и биологии. Причем сравнительный анализ диагностических кейсов, использованных в международных исследованиях в разные годы, указывает, что доля заданий по биологии в них составляет не менее 40 % [3; 4].

Задания на оценивание функциональной грамотности по биологии объединены в общий блок «Живые системы». В ходе их выполнения от обучающихся требуется обработка научной информации, ее объяснение, понимание и истолкование. Значит, при обучении биологии они должны обязательно освоить интерпретацию и уметь ей пользоваться в учебных и реальных ситуациях. Сказанное свидетельствует об актуальности обучения интерпретации в общеобразовательной школе как теоретическому методу познания живых объектов в составе видов объяснения, понимания и эмпирических/прикладных приемов, а также логической процедуре в определенной совокупности действий.

**Цель статьи.** Представление результатов подготовки обучающихся 5–9 классов

к интерпретации учебного материала по биологии.

**Методология и методы исследования.** Приоритетная методологическая основа – деятельностный подход, предполагающий использование обучающимися интерпретации в расширении возможностей учебного биологического познания. Методы исследования: теоретического уровня – анализ опубликованных источников по заявленной теме, систематизация и обобщение исследовательского материала; эмпирического уровня – педагогический эксперимент, диагностика результатов обучения интерпретации, элементарные математические расчеты полученных данных.

**Результаты исследования, обобщение.** Авторами статьи на протяжении нескольких лет проводилась опытно-экспериментальная работа по обучению интерпретации в 5–9-м классах на содержании биологического материала [5; 6; 7]. Она была реализована на трех этапах – пропедевтическом (5-й класс), основном (6-й класс – первое полугодие 9-го класса) и диагностическом (второе полугодие 9-го класса). Дадим общую характеристику каждого из указанных этапов.

На первом – пропедевтическом – этапе совместными усилиями учителя и обучающихся выполнялась работа по актуализации знаний о роли научной информации в познании живого, а также спектре используемых для этого теоретических и эмпирических методов. Одновременно у пятиклассников формировались первоначальные знания о живых объектах и их разнообразии, основаниях для выделения объектов (предметов, процессов, явлений) познания в биологии.

На втором – основном – этапе был организован процесс обучения по нескольким аспектам. Учителю важно было осуществить работу, связанную с расширением освоенных обучающимися ранее знаний о живых объектах, их видовом, таксономическом и экосистемном разно-

образии, строении, особенностях функционирования, проявлении внутренних и внешних взаимосвязей, эволюционных изменениях, теоретических положениях биологической науки, способах познания этих объектов. На этом предметном материале у обучающихся формировались знания об интерпретации как теоретическом методе познания живого, разных видах объяснения, понимания и эмпирических/прикладных приемах как его главном инструментари. Формировались и знания о логической процедуре интерпретации для познания живого, ее этапах и основных показателях результатов. Особое место в работе учителя занимало формирование определенных групп умений: 1) выбирать и использовать подходящие для познания конкретного проявления живого виды объяснения, понимания и эмпирических/прикладных приемов интерпретации; 2) использовать этапы логической процедуры интерпретации при познании конкретного проявления живого.

На третьем – диагностическом – этапе учителем было организовано самостоятельное использование обучающимися теоретического метода интерпретации при познании живого в совокупности видов объяснения, понимания и эмпирических/прикладных приемов, а также использование логической процедуры интерпретации при познании живого в совокупности ее этапов. На данном этапе с помощью специально разработанных критериев и показателей к каждому из них, контролирующих заданий осуществлялась сравнительная диагностика подготовки обучающихся (экспериментальная группа – 153 человека, контрольная группа – 148 человек) общеобразовательной школы к интерпретации учебного материала по биологии. Критерии для диагностики следующие: 1) K1 – знание научных оснований выделения объектов (предметов, процессов, явлений) для познания в биологии и умения ими пользоваться в учебных ситуациях; 2) K2 – знание инструментари теоретического метода ин-

терпретации при познании живого и умения им пользоваться в учебных ситуациях; 3) K3 – знание этапов логической процедуры интерпретации при познании живого и умения ими пользоваться в учебных ситуациях; 4) K4 – умение целостно использовать теоретический метод и логическую процедуру интерпретации при познании живого. Показатели к каждому из обозначенных критериев приведены нами ниже (табл.).

Для диагностики применены контролирующие задания четырех уровней сложности. Все они были комплексными, что означало использование для измерения более, чем одного из четырех диагностических критериев. Задания первого уровня сложности предполагали выбор одного варианта ответа из нескольких предложенных; работу с графической информацией (рисунками) и (или) выбор одного варианта ответа из нескольких предложенных; работу с графической информацией (рисунками), поиск и соотнесение данных, заполнение текстовой таблицы. Задания второго уровня сложности касались работы с графической информацией (текстовыми таблицами), поиска оснований и осуществления классификации; работы с графической информацией (рисунками) и выбора правильных вариантов ответа из нескольких предложенных; формулирования одного собственного варианта ответа: в виде цифры и поясняющего суждения; установления правильной последовательности из предложенных суждений. Задания третьего уровня сложности предполагали работу с графической информацией (рисунками), формулирование нескольких собственных вариантов ответа в виде поясняющих суждений; работу с графической информацией (текстовыми таблицами), поиск оснований для классификации, формулирование нескольких собственных вариантов ответа. Задания четвертого уровня сложности касались работы с графической информацией (рисунками) и поиска в ней ответов

на несколько вопросов; работы с текстовой информацией (научными статьями), выбора одного варианта ответа из нескольких предложенных, поиска и соотнесения фактических данных; работы с текстовой (описанием опытов в составе экспериментов)

и графической (рисунками, текстовыми таблицами) информацией, формулированием нескольких собственных вариантов ответа на вопросы [8; 9].

Таблица

**Критерии и показатели для диагностики результатов обучения интерпретации (знания и умения)**

Критерии	Показатели
К1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знать признаки объектов познания в биологии;</li> <li>• знать основания для выделения объектов познания в биологии;</li> <li>• уметь различать объекты познания в биологии и живые объекты</li> </ul>
К2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знать виды объяснения, понимания и эмпирические / прикладные приемы работы с биологической информацией в составе теоретического метода интерпретации;</li> <li>• уметь выбирать подходящие для конкретного познаваемого живого объекта виды объяснения, понимания и эмпирические / прикладные приемы работы с биологической информацией</li> </ul>
К3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знать этапы логической процедуры интерпретации, их последовательность и выразители результатов;</li> <li>• уметь выполнять необходимые действия на отдельных этапах процедуры интерпретации при познании живого объекта</li> </ul>
К4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уметь использовать различные виды объяснения, понимания и эмпирические / прикладные приемы работы с биологической информацией в составе теоретического метода интерпретации при познании живого объекта;</li> <li>• уметь использовать целостную логическую процедуру интерпретации при познании живого объекта</li> </ul>

На протяжении второго полугодия 9-го класса каждый обучающийся из контрольной и экспериментальной групп на уроках и внеурочных занятиях самостоятельно должен был выполнить по 20 контролирующих заданий, среди которых по уровням сложности: 8 – первого, 6 – второго, 4 – третьего и 2 – четвертого. При проведении опытно-экспериментальной работы этого было достаточно для корректной оценки знаний и умений, связанных с интерпретацией.

Задания 1–4 касались выбора одного варианта ответа из нескольких предложенных. При этом с заданиями 1–2 обучающиеся из обеих групп справились одинаково хорошо. В задании 3 было необходимо выбрать ответ, в котором отражено суждение,

не являющееся основанием для выделения объектов познания в биологии. Более половины респондентов из контрольной группы сочли, что это теоретические методы биологической науки. В экспериментальной группе количество выборов этого варианта ответа было единичным, а остальные обучающиеся ответили верно. В задании 4 требовалось выбрать суждение с правильной последовательностью организации и осуществления процедуры познания в биологии. Отрадно, что в контрольной группе с ним справилось около половины респондентов, тогда как в экспериментальной – примерно три четверти.

Задания 5–6 касались выбора при работе с графической информацией одного варианта ответа из нескольких предложенных.

В обоих случаях примерно треть обучающихся из контрольной группы не справились с заданиями. Им было сложно сориентироваться в информации, представленной на рисунках и в текстовых таблицах, но особенно затруднительной стала работа с рисунками (графиками) из задания 6. Даже в экспериментальной группе четвертая часть респондентов за оба задания получила ноль баллов.

Задания 7–8 касались заполнения текстовых таблиц по предложенным графическим данным. При их выполнении среди респондентов из контрольной группы повторилась картина, выявленная в ответах на задания 5–6: около половины обучающихся с ними не справились. Таблицы у них чаще всего оказывались заполненными наполовину (один столбец из двух) или не полностью (недостаточное количество суждений в обоих столбцах). В экспериментальной группе аналогичные ответы были получены примерно от четвертой части девятиклассников.

*Первый промежуточный вывод.* Часть заданий первого уровня сложности оказалась трудной для выполнения обучающимися контрольной группы. Хорошие результаты выполнения двух первых заданий мы связываем с тем, что в содержании систематического курса биологии достаточно полно раскрыты познаваемые объекты (предметы, процессы, явления) по линии уровней организации живой природы. При этом методам биологической науки как объектам познания уделено мало внимания. Далее отметим, что современные учебники биологии для 5–9 классов вне зависимости от коллектива авторов, которые их разработали, содержат достаточное, а порой избыточное количество графической информации в печатном и электронном видах. В них есть и задания на работу с ней. Но как убедительно показала диагностика, этого делать многие обучающиеся из контрольной группы не умеют. Закономерно напрашивается неутешительное умозаключение:

их подготовке к такой работе на учебных занятиях в урочное и во внеурочное время уделено недостаточно внимания, а потенциал учебников продолжает оставаться до конца не раскрытым и не использованным. Кроме того, по результатам диагностики респонденты контрольной группы оказались слабо подготовлены к работе с графической информацией по пути ее перевода в текстовый / табличный вид и наоборот. Значит, работа по освоению обучающимися способов выполнения этих заданий не осуществлялась должным образом.

Задание 9 касалось поиска оснований и осуществление классификации живых объектов по представленной о них в текстовой таблице информации. С ним не справилась примерно третья часть респондентов из контрольной группы, а в экспериментальной группе их оказалось в пять раз меньше. Почти половина обучающихся из обеих групп за выполнение задания получила один балл, допустив различные ошибки. Как итог: по два балла у 26 и 76 девятиклассников из контрольной и экспериментальной групп соответственно.

Задание 10 касалось выбора нескольких правильных вариантов ответа из предложенных при работе с рисунками. С ним не справилась примерно шестая часть респондентов из контрольной и экспериментальной групп. Почти все остальные обучающиеся из контрольной группы получили за выполнение задания один балл, указав лишь одно правильное суждение из двух требуемых. В экспериментальной группе такие ответы получены примерно от половины девятиклассников, а остальные правильно справились с заданием. Как итог: по два балла у 13 и 56 респондентов из контрольной и экспериментальной групп соответственно.

Задания 11–12 касались формулирования одного собственного варианта ответа на вопрос: в виде цифры и поясняющего суждения к ней. С ними не справилась примерно пятая часть респондентов из кон-



трольной группы. У подавляющего большинства в ответах доминировала цифра, а поясняющее суждение либо отсутствовало, либо было неправильным. В экспериментальной группе с заданием не справилась десятая часть обучающихся. Остальные же девятиклассники почти равномерно распределились на тех, кто получил по одному баллу, и тех, кто по два балла.

Задания 13–14 касались установления правильной последовательности из предложенных суждений. С ними обучающиеся обеих групп справились одинаково хорошо, но в экспериментальной группе количество респондентов, которые получили по два балла за их выполнение, немного выше.

*Второй промежуточный вывод.* Часть заданий второго уровня сложности оказалась трудной для выполнения обучающимися контрольной группы. Среди этих заданий встречаются такие, подобные которым есть в контрольно-измерительных материалах государственной итоговой аттестации по биологии. Именно при их выполнении респонденты из контрольной группы показали свои лучшие результаты, вполне сопоставимые с результатами девятиклассников из экспериментальной группы. Можно констатировать: учителя в преддверии экзамена при подготовке обучающихся обращают на такие задания серьезное внимание. Те же задания, которые в нем не используются, остаются для девятиклассников на уровне интуитивного выполнения, чего нельзя утверждать о респондентах из экспериментальной группы.

Задания 15–16 касались формулирования нескольких собственных вариантов ответа в виде поясняющих суждений при работе с рисунками. Причем, если ответ был правильным, но поясняющего суждения к нему не было, он не засчитывался целиком. В контрольной группе с заданиями не справилась примерно половина респондентов, а в экспериментальной группе – лишь четвертая часть. Около половины девятиклассников из контрольной группы

за выполнение обоих заданий получили по одному баллу, а в экспериментальной почти половина группы – по два балла. Единичные ответы в контрольной группе были оценены тремя баллами. В экспериментальной же группе количество таких ответов составило примерно десятую часть.

Задания 17–18 касались поиска оснований для классификации и формулирования нескольких собственных вариантов ответа на вопрос при работе с текстовыми таблицами. Картина с распределением обучающихся по баллам за ответы в двух группах в целом была аналогичной заданиям 15–16. Хуже всего в контрольной группе обстояли дела с поиском оснований для классификации объектов познания в биологии. Сложилось ощущение, что кроме объектов по уровням организации живой природы и объектов по основным систематическим таксонам им больше ни о чем не известно. Если же в качестве объекта выступало, например, теоретическое положение биологической науки, оно сразу же ставило большинство девятиклассников в тупик. При выполнении этих заданий в контрольной группе впервые были зафиксированы отказы. В задании 18 три балла из числа ее участников не получил никто.

*Третий промежуточный вывод.* Задания третьего уровня сложности оказались трудными для выполнения обучающимися контрольной группы. Об этом свидетельствуют не только выявленные факты отказов, но и большое количество ответов, за которые девятиклассники получили ноль баллов. Они испытывали серьезные трудности с выражением поясняющих суждений, хотя в целом правильно давали ответы на вопросы. Во всех заданиях респонденты из контрольной группы уверенно демонстрировали свои знания, но, когда от них требовалось проявить умения интеллектуального назначения, оказывались не готовы к этому. В качестве примера можно привести ситуацию с умениями понимать суть задания, анализировать, систематизировать,

обобщать и классифицировать предложенную биологическую информацию. Налицо факт продолжающейся приоритетной ориентации учителей на формирование у обучающихся при изучении систематического курса биологии знаний в ущерб различным умениям. В отличие от контрольной, в экспериментальной группе девятиклассники уверенно демонстрировали не только свои биологические знания, но и требуемые для выполнения заданий умения, за что и получили значительно более высокие баллы.

Задание 19 касалось выбора одного варианта ответа из нескольких предложенных, поиска и соотнесения фактических данных при работе с текстами научных статей. Около половины обучающихся из контрольной группы с заданием не справились. В экспериментальной группе ответов на ноль баллов было тоже достаточно много – около трети от общего числа. В обеих группах выявлены отказы от выполнения задания. В контрольной группе не было ответов на четыре балла, а по три балла получили всего четыре респондента. Остальные девятиклассники относительно равномерно распределились на тех, кто получил за выполнение задания один балл, и тех, кто – два. В экспериментальной группе максимальный балл был зафиксирован у 15 обучающихся. Основная часть из числа оставшихся респондентов ответила на два балла. По одному и три балла получили почти равное количество девятиклассников.

Задание 20 касалось формулирования нескольких собственных вариантов ответа на вопросы при работе с текстовой (описанием опытов в составе экспериментов) и графической (рисунками, текстовыми таблицами) информацией. Как и в случае с заданием 19, часть обучающихся из обеих групп отказалась от его выполнения. В итоге ноль баллов за задание получили 73 и 42 респондента из контрольной и экспериментальной групп соответственно. Ответов на максимальный балл в контрольной группе

не выявлено, а в экспериментальной они обнаружены у 21 девятиклассника. В ней же почти половина из числа оставшихся респондентов ответила на три балла. По одному и два балла за задание получили 20 и 28 обучающихся. В контрольной группе картина с количеством респондентов, распредившихся в диапазоне 1–3 баллов, была противоположной. 36 из них ответили на один, 30 – на два, и только 9 – на три балла.

*Четвертый промежуточный вывод.* Задания четвертого уровня сложности оказались достаточно трудными для выполнения обучающимися обеих групп, о чем свидетельствуют зафиксированные факты отказов. Об этом же можно утверждать исходя из большого количества девятиклассников, получивших за выполнение заданий ноль баллов. В контрольной группе максимально возможные баллы за оба задания не получены ни одним респондентом. В экспериментальной группе они тоже получены в ответах только у десятой части девятиклассников. Тем не менее в экспериментальной группе в целом результаты выполнения заданий лучше: основное количество обучающихся по ответам распределилось в диапазоне между двумя и тремя баллами, а в контрольной – между одним и двумя. Отметим, что сложности при выполнении задания в контрольной группе вызывали неумение работать с фактическим материалом (текстовым, графическим), а также слабое представление респондентами процедуры познания объектов в биологии. Это убедительно свидетельствует о приоритетной ориентации учителей на формирование у обучающихся знаний в ущерб важным для освоения информации о живом умений интеллектуальной и практической деятельности.

**Закключение.** По результатам выполненных контролирующих заданий респонденты из экспериментальной группы продемонстрировали уверенные знания о признаках, основаниях для выделения и объектах познания в биологии, об объяснении, понимании

и эмпирических / прикладных приемах в составе инструментария теоретического метода интерпретации, об этапах логической процедуры интерпретации при познании живого, их последовательности и выразителях результатов. Они также хорошо освоили умения различать и характеризовать объекты познания в биологии и живые объекты, вы-

бирать и использовать подходящие для каждого из них виды объяснения, понимания и эмпирические / прикладные приемы в составе инструментария теоретического метода интерпретации, выполнять необходимые действия на отдельных этапах логической процедуры интерпретации при познании живого или осуществлять ее целиком.

#### Список источников

1. Пентин А. Ю., Никифоров Г. Г., Никишова Е. А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 80–97.
2. Первые результаты международного исследования TIMSS-2019 [Электронный ресурс] // Международное исследование по оценке качества математического и естественно-научного образования. – URL: [http://www.centeroko.ru/timss19/timss2019\\_res.html](http://www.centeroko.ru/timss19/timss2019_res.html). (дата обращения: 15.07.2023).
3. Дятлова К. Д., Кузнецова А. И. Сравнительный анализ результативности уроков контроля, оценки и коррекции знаний при использовании традиционных (тест) и игровых технологий обучения биологии // Биологическое и экологическое образование студентов и школьников: вызовы времени и перспективы развития: сб. материалов VI Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения профессора Ю. В. Симонова; ответственный редактор А. А. Семенов. – Самара: СГСПУ, 2022. – С. 165–170.
4. Дятлова К. Д. Формирование, развитие и оценка сформированности познавательных универсальных учебных умений школьников средствами тестового контроля // Школьные технологии. – 2014. – № 4. – С. 150–163.
5. Брейтигам Э. К. Инструментарий обеспечения понимания учебного материала // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7, № 6 А. – С. 18–23.
6. Маркинов И. Ф., Якунчев М. А. Понимание как инструмент реализации научной интерпретации при обучении биологии в школе // Биология в школе. – 2021. – № 5. – С. 39–47.
7. Бершадский М. Е. Педагогическая диагностика уровня понимания // Педагогические измерения. – 2012. – № 3. – С. 60–88.
8. Беспалько В. П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 118–128.
9. Маркинов И. Ф., Якунчев М. А., Семенова Н. Г. Структура и содержание диагностических заданий в контексте формирования функциональной грамотности обучающихся // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 3. – С. 122–128.

#### References

1. Pentin, A. Yu., Nikiforov, G. G., Nikishova, E. A., 2019. Basic approaches to the assessment of natural science literacy. Domestic and foreign pedagogy, T. 1, no. 4 (61), pp. 80–97 (In Russ.).
2. The first results of the international study TIMSS-2019. Materials of the Education Quality Assessment Center of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education» [online]. Available at: [http://www.centeroko.ru/timss19/timss2019\\_res.html](http://www.centeroko.ru/timss19/timss2019_res.html) (accessed 15.07.2023). (In Russ.)
3. Dyatlova, K. D., Kuznetsova, A. I., 2022. Comparative analysis of the effectiveness of lessons of control, assessment and correction of knowledge when using traditional (test) and gaming technologies for teaching biology. Biological and environmental education of students and schoolchildren: challenges of the time and prospects for development. Samara: SGSPU Publ., pp. 165–170. (In Russ.)
4. Dyatlova, K. D., 2014. Formation, development and assessment of the formation of cognitive universal educational skills of schoolchildren by means of test control. School technologies, no. 4, pp. 150–163. (In Russ.)
5. Breitigam, E. K., 2017. Toolkit for ensuring the understanding of educational material. Pedagogical journal, T. 7, No. 6 A, pp. 18–23.

gological journal, T. 7, no. 6 A, pp. 18–23. (In Russ.)

6. Markinov, I. F., Yakunchev, M. A., 2021. Understanding as a tool for the implementation of scientific interpretation in teaching biology at school. *Biology at school*, no. 5, pp. 39–47. (In Russ.)

7. Bershadsky, M. E., 2012. Pedagogical diagnostics of the level of understanding. *Pedagogical measurements*, no. 3, pp. 60–88. (In Russ.)

8. Bepalko, V. P. 2006. Parameters and criteria for diagnostic purposes. *School technologies*, no. 1, pp. 118–128. (In Russ.)

9. Markinov, I. F., Yakunchev, M. A., Semenova, N. G. 2022. The structure and content of diagnostic tasks in the context of the formation of functional literacy of students. *Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, no. 3, pp. 122–128. (In Russ.)

### Информация об авторах

И. Ф. Маркинов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, mark33@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>, Саранск, Россия

М. А. Якунчев, доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, mprof@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, Саранск, Россия

Н. Г. Семенова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, natashasemenovak@mail.ru, Саранск, Россия

Ю. Ф. Капустина, аспирант кафедры биологии географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 30121994@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7756-8708>, Саранск, Россия

### Information about the authors

Ivan F. Markinov, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, mark33@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>, Saransk, Russia

Mikhail A. Yakunchev, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, mprof@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, Saransk, Russia

Natalia G. Semenova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, natashasemenovak@mail.ru, Saransk, Russia

Yulia F. Kapustina, Graduate student of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, 30121994@bk.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7756-8708>, Saransk, Russia

Поступила в редакцию 11.08.2023

Принята редакцией 18.08.2023

Submitted 11.08.2023

Accepted by the editors 18.08.2023

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.15293/1813-4718.2305.06

## Сценарии персонификации образовательной среды школы

Феттер Инна Витальевна<sup>1</sup>, Макарова Наталья Станиславовна<sup>1</sup>, Диких Элина Радиковна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема персонификации образовательной среды школы. Важность процесса персонификации образовательной среды обуславливается необходимостью создания условий для учета интересов, потребностей, мотивов, индивидуальных стилей учебной деятельности, профессионально-личностных предпочтений и познавательных способностей обучающихся школы. Основная идея состоит в том, что качество образования находится в прямой зависимости от персонификации образовательной среды школы. В этом случае управление качеством образования может быть осуществлено за счет выбора сценариев персонификации образовательной среды на основании ранее проведенной диагностики.

Целью статьи является обоснование подхода к сценированию персонификации образовательной среды школы, определение основных сценариев персонификации, а также формулировка рекомендаций по их использованию.

Методология. Методологической базой исследования выступает средовой подход, определяющий компоненты образовательной среды, на основании которых выявлены стратегии ее персонификации. Также применяется метод сценирования как инструмент персонификации образовательной среды школы.

Результаты исследования. Авторами статьи на основании метода сценирования описаны четыре вида образовательной среды (в соответствии с характеристиками качества образования и субъектности обучающегося), а также описан подход к определению сценариев персонификации образовательной среды современной школы (на основании ранее проведенной диагностики персонификации образовательной среды).

В заключении описываются рекомендации по использованию сценариев персонификации образовательной среды школы как условия достижения качества образования.

*Ключевые слова:* образовательная среда; качество образования; персонификация; сценарий персонификации; образовательная стратегия

*Для цитирования:* Феттер И. В., Макарова Н. С., Диких Э. Р. Сценарии персонификации образовательной среды школы // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.06>

Scientific article

## Scenarios for the Personification of the Educational Environment of the School

Inna V. Fetter<sup>1</sup>, Natalya S. Makarova<sup>1</sup>, Elina R. Dikikh<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

*Abstract.* The article updates the problem of personifying the educational environment of a school. The importance of the process of personification of the educational environment is

determined by the need to create conditions for taking into account the interests, moods, motives, characteristic style of educational activities, professional and personal characteristics and cognitive abilities of school students. The main idea is that the quality of education is directly dependent on the personification of the educational environment of the school. In this case, management of the quality of education can be carried out by choosing the personification of the educational environment based on previously performed diagnostics.

The purpose of the article is to substantiate the approach to staging the personification of the educational environment of a school, to identify the main scenarios of personification, as well as to formulate recommendations for their use.

**Methodology.** The methodological basis of the study is the environmental approach, which determines the components of the educational environment, on the basis of which strategies for its personification are identified. The staging method is also used as a tool for personifying the educational environment of the school.

**Research results.** The authors of the article, based on the staging method, describe four types of educational environment (in accordance with the characteristics of the quality of education and the subjectivity of the student), and also describe an approach to determining scenarios for personifying the educational environment of a modern school (based on a previously conducted diagnosis of personification of the educational environment).

In conclusion, recommendations are described for the use of scenarios for personifying the educational environment of a school as a condition for achieving the quality of education.

**Keywords:** educational environment; quality of education; personification; personification scenario; educational strategy

*For citation:* Vetter, I. V., Makarova, N. S., Dikikh, E. R., 2023. Scenarios for the personification of the educational environment of the school. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.06>

**Введение. Постановка проблемы.** Достижение каждым ребенком требуемого образовательного уровня невозможно обеспечить в условиях непersonифицированной образовательной среды школы, в которой отсутствуют возможности для учета интересов, потребностей, мотивов, индивидуальных стилей учебной деятельности, профессионально-личностных предпочтений и познавательных способностей. В педагогических исследованиях Т. М. Ковалевой, Е. В. Бондаревской, А. С. Белкина, А. П. Тряпицыной доказано, что свобода образовательного выбора, нелинейное построение образовательного процесса, создание ситуаций успеха в учебной деятельности и тьюторское сопровождение обеспечивают становление субъектной позиции личности школьника, повышают его вовлеченность в собственное образование. Эти обстоятельства актуализируют исследовательский интерес к разработке сценариев персонификации образовательной среды

школы как условия позитивных изменений качества образования.

**Цель исследования.** Целью исследования становится обоснование ключевой идеи о том, что качество образования находится в прямой зависимости от персонификации образовательной среды школы. Управление качеством образования в этом случае должно осуществляться на основе сценариев персонификации образовательной среды, разрабатываемых с учетом результатов ее диагностики.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Среди многообразия подходов к определению категории «качество образования» наиболее устоявшимися являются взгляды М. М. Поташника, С. Е. Шишова, В. А. Кальной, А. И. Субетто [1–3] и других ученых, которые рассматривают качество образования как соответствие планируемых целей, заданных операционально, и результатов образования. Персонификация как принцип оценки качества

очень важна, поскольку, с одной стороны, связана с удовлетворенностью личности качеством образования, а с другой стороны, предполагает, что операционально заданные цели не являются всеобщими, а «спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика» [1].

На основе положений теории социального управления, в которой обосновывается общий подход к определению качества (под качеством понимают качество функционирования процесса, качество созданных для него условий и качество результатов производства), в исследовании С. В. Хохловой предложена педагогическая интерпретация качества образования, которая получила признание научного сообщества и широко распространена в образовательной практике. Автор указывает на тот факт, что достигнутые результаты как показатель качества образования «нельзя рассматривать вне зависимости от образовательного процесса и созданных для него условий: между ними существует прямая и обратная связь – качество результатов обуславливается качеством процесса и качеством условий его реализации и одновременно несет в себе информацию о качестве последних» [4].

Взаимосвязь персонификации образова-

тельной среды школы и ее влияние на качество образования мы видим в соответствии основных компонентов среды, согласно концепции В. А. Явина [5], и структурных компонентов качества образования. Основываясь на трехкомпонентной модели образовательной среды, включающей социальный, пространственно-предметный и организационно-технологический компоненты, мы установили соответствующие им структурные компоненты качества образования. Качество условий соответствует пространственно-предметному компоненту среды и отвечает главным образом за такие характеристики образовательной среды, как широта, интенсивность, эмоциональность, активность. Качество процесса во многом определяется применяемыми образовательными технологиями и ему соответствует организационно-технологический компонент среды, который характеризуется мобильностью, структурированностью, безопасностью, устойчивостью. Качество результатов может рассматриваться лишь применительно к субъектам образования и ему соответствует субъектно-социальный компонент среды, связанный с осознаваемостью, обобщенностью, доминантностью и когерентностью. Для наглядности представим эти соотношения в таблице 1.

*Таблица 1*

**Соответствие структурных компонентов качества образования и компонентов образовательной среды школы**

Структурные компоненты качества образования (по С. В. Хохловой)	Компоненты образовательной среды школы и их характеристики (по В. А. Явину)
Качество условий	Пространственно-предметный (широта, интенсивность, эмоциональность, активность)
Качество процесса	Организационно-технологический (мобильность, структурированность, безопасность, устойчивость)
Качество результата	Субъектно-социальный (осознаваемость, обобщенность, доминантность, когерентность)

**Методология и методы исследования.** Персонификация образовательной среды школы рассматривается в нашем исследовании с позиций ее возможностей

для достижения качества образования [6]. Перспективным методом изучения возможностей среды, а также ее ограничений (дефицитов) выступает метод сценарирования.

В постнеклассических педагогических исследованиях, для которых характерны проектно-ориентированные формы представления результатов, наличие альтернативных концептуальных решений одной и той же исследовательской задачи, распространяются методы моделирования, прогнозирования, педагогического сценирования [7; 8]. Сценирование предполагает определенную степень схематизации исследуемого объекта, описание обобщенных характеристик, которые, проявляясь в образовательной практике, приобретают специфические черты и субъективные особенности.

Сценирование как метод исследования персонификации образовательной среды школы в ее взаимосвязи с качеством образования направлено на поиск вероятностей, альтернативных путей и направлений развития среды, ее доминирующих характеристик, которые со временем начинают оказывать все большее влияние на субъектов образования, усиливать средовые факторы и имеющиеся возможности, менять качество образования. В нашем случае методологической рамкой, задающей оси координат для сценирования, выступают две оси, связанные с качеством образования и уровнем его персонификации.

В качестве теоретической основы сценирования образовательных сред в исследовании применяется подход В. А. Ясвина [5], который вслед за Я. Корчаком рассматривает типологию из четырех образовательных сред: 1) догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного ребенка; 2) творческая среда – свободного и активного; 3) среда безмятежного потребления – свободного, но пассивного; 4) карьерная среда – активного, но зависимого.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В нашей работе оппозиция «активность/пассивность» соотносится с уровнем субъектности, а «свобода/зависимость» сопряжена с качеством образования.

Ось, характеризующая субъектность

как основной результат персонификации образования, имеет две полярные точки – «высокий» и «низкий» уровень субъектности обучающихся. Субъектность подразумевает максимальную активность, мобилизацию внутренних ресурсов для реализации потребностей и интересов личности в процессе достижения целей. Персонификация образовательной среды школы связана с интересами и возможностями обучающегося как субъекта осознанного выбора в учебной и внеучебной деятельности. Высокий уровень субъектности проявляется в устойчивой субъектной позиции, осознанном отношении к познавательной деятельности, готовности к ценностно-смысловой саморегуляции и рефлексии. Обучающиеся с высоким уровнем субъектности демонстрируют неформальную успешность (уверенность в себе, мотивация достижения, высокая самооценка собственных образовательных результатов).

Ось, характеризующая объективные данные о качестве образования в школе, также имеет две полярные точки: «высокое» и «низкое» качество образования, которое поддается измерению и фиксации, подтверждается, с одной стороны, объективными формализованными и стандартизированными процедурами оценки качества школьного образования (результаты итоговой аттестации обучающихся, национальные и региональные исследования качества образования, всероссийские проверочные работы, другие инструменты и механизмы измерения в рамках внутренней системы оценки качества, применяемой в конкретной школе), с другой стороны, неформальными учебными достижениями, которые субъективно воспринимаются как значимые, но при этом не находят объективного подтверждения.

Система координат для сценирования персонификации образовательной среды школы как условия качества образования представлена на рисунке.





Рис. Сценирование персонификации образовательной среды школы как условия качества образования

Получившиеся на пересечении двух осей сектора соответствуют тому или иному варианту образовательной среды школы. Соответственно можно предположить, что в школах с *высоким качеством образования* сформирована в зависимости от уровня субъектности обучающихся творческая образовательная среда (высокий уровень субъектности), либо безмятежная среда (низкий уровень субъектности), в которой ребенку спокойно и комфортно, он достигает высоких образовательных результатов, но они неустойчивы, поскольку в такой среде недостаточно условий, возможностей и мотивирующих факторов для развития упорства в достижении целей, способности к волевым усилиям. В школах с *низким качеством образования* в зависимости от уровня субъектности сформирована *карьерная среда*, в которой ребенок при высоком уровне субъектности не достигает объективно высоких образовательных результатов из-за ориентации только на собственные представления о достижениях, без достаточной требовательности и объ-

ективности со стороны педагогов. Именно такая среда встречается, например, в школах, которые Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО) обозначает как «образовательные организации с признаками необъективных результатов», а также в школах с низкими образовательными результатами. Другой вариант образовательной среды школы с низким качеством образования – *догматическая среда*, в которой уровень субъектности низкий, поскольку в ней недостаточно возможностей для персонификации образования, жесткая регламентация познавательной деятельности, внешний контроль и управление, пассивность и невовлеченность ребенка в то, что происходит вокруг.

Подобная схематизация позволяет в ходе сценирования учитывать уровень субъектности обучающихся как результат персонификации и создает условия для разработки рекомендаций по повышению качества образования за счет опоры на объективность, оптимальность действий субъектов, продуктивность, прогностичность и т. д. Спо-

способность сценирования к высвечиванию проблемных зон и возможностей образовательной среды представляется нам наиболее значимой характеристикой данного метода, которая подчеркивает его ориентацию на разработку сценариев персонафикации образовательной среды школы, в которой можно будет обеспечить школьнику условия для осознания себя субъектом образования, осознания своих образовательных потребностей, развития умения находить возможности для их удовлетворения, а также развития способности управлять собственным учением.

Исследование персонафикации образовательных сред школ с разным уровнем качества образования строилось нами в следующей логике.

Принимая во внимание, что методологической базой исследования выступил средовой подход (В. А. Ясвин, Ю. С. Мануйлов) [5], в его рамках были определены и обоснованы стратегии персонафикации образования: самоопределение, событийность и сопровождение [6].

Для исследования были определены 3 образовательных организации г. Омска с высоким, средним и низким уровнем качества образования. Уровень качества образования определялся на основе образовательных результатов обучающихся с учетом места образовательной организации в муниципальном и региональном рейтингах и заказом руководителей школ на выявление проблемных зон школьной среды в аспекте персонафикации и достижения качества образования. Выборка исследования составила 69 учителей, 233 школьника: 12 учителей и 43 обучающихся школы со средним уровнем образовательных результатов, 27 педагогов и 148 обучающихся школы с высоким уровнем образовательных результатов, 30 учителей и 42 школьника школы с низким уровнем образовательных результатов.

Процедура диагностики персонафикации образовательной среды школы

основана на анкетировании педагогов и обучающихся с использованием модифицированного инструментария экспертизы образовательной среды по В. А. Ясвину [5] и декомпозиции параметров в соответствии с предложенными стратегиями персонафикации [10]. Содержание тридцати шести вопросов анкеты направлено на выявление признаков персонафикации образовательной среды школы и сформулировано в соответствии со стратегиями самоопределения, событийности и сопровождения. Кроме этого была проведена экспертиза документов образовательных организаций, а также результатов открытых мониторингов.

Проведенный количественный анализ результатов анкетирования в школах с разным уровнем качества образования позволил выявить соотношение положительных и отрицательных ответов двух групп респондентов (обучающихся и учителей) и констатировать совпадение/несовпадение оценок персонафикации образовательной среды по группам параметров в соответствии с предложенными стратегиями самоопределения, событийности и сопровождения. Исходя из выбора для диагностики среды организаций как с высокими, так и с низкими образовательными результатами представляет интерес анализ количественных показателей каждой отдельной школы и сравнительная характеристика между школами.

Результаты проведенного исследования позволили зафиксировать следующие факты:

1. Очевидна тенденция: чем выше качество образования образовательной организации, тем выше уровень персонафикации образовательной среды. Можно предположить, что персонафикация образовательной среды и качество образования связаны и влияют друг на друга.

2. Налицо значительные рассогласования («разрывы») в результатах диагностики у педагогов и обучающихся. То есть в рамках образовательного процесса,

протекающего в одной и той же образовательной среде, педагоги фиксируют одни показатели персонификации, тогда как обучающиеся видят образовательную среду своей школы совсем по-другому.

На основании этого выявлены проблемные зоны образовательной среды конкретных учреждений, которые влияют на процесс персонификации, что связано с возможным снижением уровня субъектности и удовлетворенности обучающихся и их родителей образовательными результатами и качеством образования. Констатация проблемных зон организаций в соответствии с обозначенными стратегиями обусловила определение сценариев персонификации образовательной среды как инструментов перехода от теоретического и диагностического этапов к практико-ориентированному этапу исследования.

Ориентируясь на решение задачи исследования по разработке научно-методических материалов для педагогов по внедрению сценариев персонификации образовательной среды, основное внимание нами обращено на рассогласование в ответах на вопросы анкеты у обучающихся и учителей. Поэтому для построения сценариев персонификации образовательной среды на теоретическом уровне исследования и для проведения качественного анализа полученных эмпирических результатов представляется необходимым в качестве основания сценирования определить совпадение/несовпадение положительных и отрицательных ответов двух групп респондентов.

Таким образом, совпадение положительных ответов обучающихся и учителей в оценке персонификации образовательной среды школы обозначено нами как *оптимальный* сценарий, который демонстрирует наличие в образовательной организации позитивных результатов персонификации образования и может быть рекомендован для распространения педагогического опыта.

В заявленной логике совпадение низких значений по результатам анкетирования обучающихся и учителей может быть обозначено как *дефицитарный* сценарий, который указывает на явное наличие проблем как в проектировании социального, пространственно-предметного и технологического (психодидактического) компонентов среды, так и в реализации стратегий персонификации. В дефицитарном сценарии в отношении социального компонента среды школы выявляется коммуникативная разобщенность субъектов образования, низкий уровень референтности школьного сообщества, проблемы позиционирования обучающегося или педагога в коллективе, эпизодические контакты школы с социокультурной средой и социальными партнерами.

Дефициты пространственно-предметного компонента образовательной среды школы могут проявляться в отсутствии физического, психического, интеллектуального комфорта субъектов образования в помещении школы, в эргономических проблемах рабочего места учителя и обучающегося, в отсутствии зон для творческой самореализации, в проблемах материально-технического обеспечения школы и эстетического восприятия дизайна школьных помещений.

Технологический (психодидактический) компонент как дефицит образовательной среды с точки зрения персонификации связан с недостаточной эффективностью применения образовательных технологий, ориентированных на формирование и развитие самостоятельности обучающихся, выявление и развитие одаренности, формирование критического мышления и лидерской позиции обучающихся. В отношении педагогического состава школы дефицит этого компонента проявляется в уровне владения педагогами не только соответствующими образовательными технологиями, но и методиками психолого-педагогической диагностики и технологиями профессиональ-

ного самообразования.

В соответствии с параметрами, используемыми в качестве диагностического инструментария, дефицитарность применительно к стратегиям персонификации может проявляться следующим образом:

- в стратегии самоопределения фиксирование недостаточного уровня осознанности, обобщенности, доминантности и когерентности образовательной среды;
- в стратегии событийности – это, возможно, низкие значения параметров широты, интенсивности, эмоциональности и активности;
- в сопровождении процесса персонификации – недостаточность проявления мобильности, структурированности,

безопасности и устойчивости образовательной среды.

Поскольку в процессе диагностики персонификации образовательной среды выявлены варианты сочетания отрицательных и положительных ответов, высказанных обучающимися и педагогами по одним и тем же вопросам, стало очевидным наличие субъектно-дефицитарного сценария, который в зависимости от отрицательного значения, сформулированного конкретной группой респондентов обозначен нами как *субъектно-дефицитарный (обучающийся) или субъектно-дефицитарный (учитель)*.

Схематично основания к определению сценариев персонификации образовательной среды представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сценарии персонификации образовательной среды

Обучающийся	Учитель	Сценарий персонификации
Положительная оценка	Положительная оценка	Оптимальный
Отрицательная оценка	Отрицательная оценка	Дефицитарный
Отрицательная оценка	Положительная оценка	Субъектно-дефицитарный (обучающийся)
Положительная оценка	Отрицательная оценка	Субъектно-дефицитарный (учитель)

**Заключение.** Исходя из предложенных сценариев персонификации образовательной среды школы, обратим внимание на следующие выводы.

1. Оптимальный сценарий может быть рассмотрен как эффективная педагогическая практика и транслироваться в качестве лучшего опыта в процессы развития образовательной среды других школ. Опыт школы в персонификации образовательной среды, когда и педагоги, и обучающиеся солидаризируются во мнении, и при этом результаты оказываются высокими, чрезвычайно важен для педагогической практики и практики управления образовательной организацией.

2. В реальной практике может сложиться, что в рамках одной из стратегий (в персонификации одного из компонентов среды) не наблюдается расхождений в результатах обучающихся и педагогов, тем не менее, нельзя сразу делать выводы о согласованности мнений. Обязательно необходимо проанализировать более детальные результаты диагностики: вполне вероятно, что по детальным показателям могут быть зафиксированы расхождения. Тогда рассматривается каждый из показателей по отдельности и принимается решение об использовании сценария персонификации.

3. Идея персонификации («нешаблонности», «неуниверсальности») заложена

и в процесс выбора сценария персонафикации образовательной среды: важно рассматривать каждый конкретный случай отдельно, принимая во внимание детальные результаты мониторинга. Так, например, в рамках одной из стратегий может фиксироваться высокий уровень персонафикации и высокая согласованность в результатах мониторинга, а в результатах по другой стратегии – противоположная ситуация. Тогда по согласованным результатам можем предложить оптимальный сценарий, а по рассогласованным – субъектно-дефицитарный. Так, в каждом из случаев диагностики будет свой индивидуальный сценарий, учитывающий контекст образовательной организации и ее особенности. Один выбранный сценарий персонафикации не может выступать комплексным решением проблемы персонафикации образовательной среды образовательной организации.

4. Для того чтобы сценарий персона-

фикации образовательной среды школы был выбран более объективно, рекомендуем изучить документы, описывающие образовательный процесс школы (например, основную образовательную программу). Так можно будет либо подтвердить результаты и зафиксировать согласованность с документами (условно, в рамках стратегии событийности зафиксированы низкие результаты анкетирования, и в плане, и в программе воспитательной и внеурочной деятельности разнообразных образовательных событий не зафиксировано), либо увидеть проблемные поля (возможно, в документах выбор событий обширен, тогда проблема может заключаться в качестве этих событий, их ценностной составляющей для обучающихся и педагогов, вовлеченности участников образовательного процесса в эти события и т. д.). Тогда выбор сценария персонафикации образовательной среды будет учитывать и этот выявленный контекст.

#### Список источников

1. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
2. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: РПА, 1998. – 352 с.
3. Субетто А. И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.
4. Хохлова С. В. Мониторинг школьного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2003. – 24 с.
5. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение: экспертно-проектный практикум. – М.: МПГУ, 2020. – 142 с.
6. Макарова Н. С., Феттер И. В. Персонафикация общего образования в контексте средового подхода // Горизонты образования: Материалы III Международной научно-практической конференции. – Омск: ОГПУ, 2022. – С. 128–131.
7. Дроботенко Ю. Б., Макарова Н. С. Современные подходы к исследованию образования в постнеклассической перспективе // Философия образования. – 2010. – № 4 (33). – С. 22–29.
8. Уваров А. Ю. Три сценария развития образования и его цифровая трансформация // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2020. – № 3 (19). – С. 61–74. DOI: 10.24888/2500-1957-2020-3-61-74
9. Феттер И. В., Диких Э. Р. Диагностика самоопределения школьников как стратегии персонализации в образовательной среде // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (39). – С. 224–229. DOI: 10.36809/2309-9380-2023-39-224-229.
10. Макарова Н. С., Феттер И. В. Методологические основания персонализации образовательной среды школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 6. – С. 580–587. DOI: 10.30853/ped20220101.

References

1. Potashnik, M. M., ed., 2000. Quality management in education: practice-oriented monograph and methodological manual. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 448 p. (In Russ.)
2. Shishov, S. E., Kalney, V. A., 1998. Monitoring the quality of education at school. Moscow: RPA Publ., 352 p. (In Russ.)
3. Subetto, A. I., 2008. Conceptual and theoretical foundations for solving problems of the quality of education in Russia. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 75–87. (In Russ.)
4. Khokhlova, S. V., 2003. Monitoring of school education. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow: RSL Publ., 24 p. (In Russ.)
5. Yasvin, V. A., 2020. School environmental studies and pedagogical environment creation: expert-design workshop. Moscow, 142 p. (In Russ.)
6. Makarova, N. S., Fetter, I. V., 2022. Personification of general education in the context of the environmental approach. *Horizons of Education. Materials of the III International Scientific and Practical Conference*. Omsk, pp. 128–131 (In Russ.)
7. Drobotenko, Yu. B., Makarova, N. S., 2010. Modern approaches to the study of education in a post-non-classical perspective. *Philosophy of Education*, no. 4 (33), pp. 22–29. (In Russ.)
8. Uvarov, A. Yu., 2020. Three scenarios for the development of education and its digital transformation. *Continuum. Mathematics. Computer science. Education*, no. 3 (19), pp. 61–74. DOI: 10.24888/2500-1957-2020-3-61-74 (In Russ.)
9. Fetter, I. V., Dikikh, E. R., 2023. Diagnosis of self-determination of schoolchildren as a strategy of personification in the educational environment. *Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities studies*, no. 2 (39), pp. 224–229. DOI: 10.36809/2309-9380-2023-39-224-229. (In Russ.)
10. Makarova, N. S., Fetter, I. V., 2022. Methodological grounds for personifying the educational environment of a school. *Pedagogy. Questions of theory and practice*, T. 7, no. 6, pp. 580–587. DOI: 10.30853/ped20220101. (In Russ.)

Информация об авторах

И. В. Феттер, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет, [finna08@mail.ru](mailto:finna08@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3129-629X>, Омск, Россия

Н. С. Макарова, доктор педагогических наук, исполняющая обязанности ректора, Омский государственный педагогический университет, [makarova.ns@omgpu.ru](mailto:makarova.ns@omgpu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0573-388X>, Омск, Россия

Э. Р. Диких, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет, [bagautdinova1987@mail.ru](mailto:bagautdinova1987@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6340-6620>, Омск, Россия

Information about the authors

Inna V. Fetter, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, [finna08@mail.ru](mailto:finna08@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3129-629X>, Omsk, Russia

Natalya S. Makarova, Dr. Sci. (Pedag.), Acting Rector, Omsk State Pedagogical University, [makarova.ns@omgpu.ru](mailto:makarova.ns@omgpu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0573-388X>, Omsk, Russia

Elina R. Dikikh, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, [bagautdinova1987@mail.ru](mailto:bagautdinova1987@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6340-6620>, Omsk, Russia

**Вклад авторов**

Феттер И. В. – описание сценариев персонификации образовательной среды школы, итоговые выводы.

Макарова Н. С. – описание связи качества образования и персонификации образовательной среды, описание метода сценирования в педагогических исследованиях, итоговые выводы.

Диких Э. Р. – результаты мониторинга, рекомендации по использованию сценариев персонификации, общая доработка текста, итоговые выводы.

**Contribution of the authors**

Fetter I. V. – description of the acuteness of the personification of the educational environment, the results of assimilation.

Makarova N. S. – description of the relationship between the quality of education and the personification of the educational environment, a description of the staging method in pedagogical research, capture results.

Dikikh E. R. – results of observation, recommendations on the effects of personification, general revision of the text, final conclusions.

Поступила в редакцию 18.08.2023

Принята редакцией 28.08.2023

Submitted 18.08.2023

Accepted by the editors 28.08.2023

Научная статья

УДК 37. 016:57(045)

DOI: 10.15293/1813-4718.2305.07

## Практико-ориентированные задания как средство формирования профессиональных компетенций у будущего учителя в педагогическом вузе

Семенова Наталья Геннадьевна<sup>1</sup>, Якунчев Михаил Александрович<sup>1</sup>, Маркинов Иван Федорович<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

*Аннотация.* В статье актуализируется формирование профессиональных компетенций у будущего учителя в педагогическом вузе посредством практико-ориентированных заданий. Процесс практико-ориентированной подготовки будущего учителя биологии в педагогическом вузе может осуществляться при задействовании различных средств. Одним из таких средств являются практико-ориентированные задания. Под ними авторы понимают особый вид учебного поручения преподавателя студентам, который содержит совокупность требований выполнить интеллектуальные и (или) прикладные учебно-познавательные действия для оптимального освоения материала профессионально-ориентированного содержания. В статье представлены компетенции и к каждой из них приведены примеры заданий.

*Цель статьи.* Представление практико-ориентированных заданий как одного из средств формирования профессиональных компетенций у будущего учителя в педагогическом вузе.

*Методология исследования.* Приоритетная методологическая основа – компетентностный подход, предопределяющий в процессе подготовки будущего учителя использование практико-ориентированных заданий по аспектам «знать», «уметь», «владеть».

*Методы исследования.* Методы теоретического уровня – анализ опубликованных источников по заявленной теме, систематизация и обобщение исследовательского материала. Методы эмпирического уровня – педагогический эксперимент, диагностика состояния способности студентов – будущих учителей к выполнению практико-ориентированных заданий, элементарные математические расчеты полученных данных и их интерпретация.

*Заключение.* Предлагаемые авторами оригинальные задания, разработанные на основе компетентностного подхода, приемлемы для профессионально ориентированной подготовки студентов – будущих учителей в педагогическом вузе.

*Ключевые слова:* практико-ориентированные задания; будущий учитель; формирование профессиональных компетенций у будущего учителя в педагогическом вузе

*Для цитирования:* Семенова Н. Г., Якунчев М. А., Маркинов И. Ф. Практико-ориентированные задания как средство формирования профессиональных компетенций у будущего учителя в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.07>

*Финансирование.* Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический



университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева») по теме «Проектирование оценочных средств для формирования профессиональных компетенций будущего учителя при изучении методических дисциплин».

Scientific article

## Practice-oriented Tasks as a Means of Forming Professional Competencies of a Future Teacher at a Pedagogical University

Natalia G. Semenova<sup>1</sup>, Mikhail A. Yakunchev<sup>1</sup>, Ivan F. Markinov<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

*Abstract.* The article actualizes the formation of professional competencies of a future teacher at a pedagogical university through practice-oriented tasks. The process of practice-oriented training of a future biology teacher at a pedagogical university can be carried out with the use of various means. One of these tools is practice-oriented tasks. Under them, the authors consider a special type of teaching assignment of a teacher to students, which contains a set of requirements to perform intellectual and (or) applied educational and cognitive actions for optimal mastering of professionally-oriented content. The article presents competencies and provides examples of tasks for each of them.

The purpose of the article. Presentation of practice-oriented tasks as one of the means of forming professional competencies of a future teacher at a pedagogical university.

Research methodology. The priority methodological basis is a competence-based approach that determines the use of practice-oriented tasks in the aspects of “know”, “be able”, “own” in the process of preparing a future teacher.

Research methods. Methods of the theoretical level – analysis of published sources on the stated topic, systematization and generalization of research material. Methods of the empirical level – pedagogical experiment, diagnostics of the state of the ability of students – future teachers to perform practice-oriented tasks, elementary mathematical calculations of the data obtained and their interpretation.

Conclusion. The original tasks proposed by the authors, developed on the basis of a competence-based approach, are acceptable for professionally oriented training of students – future teachers at a pedagogical university.

*Keywords:* practice-oriented tasks; a future teacher; the formation of professional competencies of a future teacher at a pedagogical university

*For citation:* Semenova, N. G., Yakunchev, M. A., Markinov, I. F., 2023. Practice-oriented tasks as a means of forming professional competencies of a future teacher in a pedagogical university. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.07>

*Funding.* The study was carried out within the framework of a grant for conducting research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev) on the topic “Designing evaluation tools for the formation of professional competencies the future teacher in the study of methodological disciplines”.

**Введение, постановка проблемы.** В условиях преобразования современного российского общества высшая школа оказалась в центре экономических, социокультурных и духовно-нравственных событий. Сегодня востребованными оказались выпускники вуза, обладающие такими приоритетными качествами, как образован-

ность, самостоятельность, инициативность, информационная независимость и профессиональная компетентность при высокой культуре труда. Эти качества во многом определяют их предстоящую трудовую деятельность и способность квалифицированно выполнять возложенные на них функции. Данные установки в полной мере относятся к студентам – будущим учителям, т. к. современный учитель становится ключевой фигурой модернизации общества. Он призван выступать своеобразным гарантом конкурентоспособности молодого человека, его готовности к сотрудничеству, мобильности и осознанному выбору грамотных решений. Для этого требуется пересмотр, прежде всего, содержания практико-ориентированной подготовки будущего учителя в педагогическом вузе.

Под практико-ориентированной подготовкой студентов – будущих учителей мы будем понимать процесс, направленный на формирование у них умений и способов действия с опорой на соответствующие знания для выполнения практической работы, обеспечивающей качественное обучение и воспитание подрастающего поколения. Это означает, что выпускник педагогического вуза должен иметь высокую общую культуру, культуру организации и проведения учебных занятий с использованием современных достижений в области образования. Без них, как известно, сегодня не представляется возможным обеспечение успешной социализации обучающихся, тем более, что сейчас происходит смена акцентов с получения образования «на всю жизнь» на его трансформацию «через всю жизнь». Такое образование предполагает особую динамичность при большей степени свободы, критичности мышления, самостоятельности и творчества в профессиональном становлении.

**Цель статьи.** Представление практико-ориентированных заданий как одного из средств формирования профессиональных компетенций у будущего учителя в педаго-

гическом вузе.

**Методология и методы исследования.** Приоритетная методологическая основа – компетентностный подход, определяющий в процессе подготовки будущего учителя использование практико-ориентированных заданий по аспектам «знать», «уметь», «владеть». Методы исследования: теоретического уровня – анализ опубликованных источников по заявленной теме, систематизация и обобщение исследовательского материала; эмпирического уровня – педагогический эксперимент, диагностика состояния способности студентов – будущих учителей к выполнению практико-ориентированных заданий, элементарные математические расчеты полученных данных и их интерпретация.

**Результаты исследования, обсуждение.** Особое внимание в практико-ориентированной подготовке должно акцентироваться на повышении качества обучения студентов бакалавриата – будущих учителей предметов естественно-научного цикла. Не случайно практико-ориентированное обучение сегодня является предпосылкой для развития и интенсификации различных сфер современного производства, в частности, промышленной, аграрной и высокотехнологической. Вместе с тем такое образование выступает одним из приоритетных факторов обеспечения устойчивого состояния биосферы, экологической безопасности, рационального природопользования и становления инновационной экономики современного общества. Поэтому совершенствованию процесса подготовки будущих учителей биологии на профильных факультетах педагогического вуза с позиции практико-ориентированного обучения отводится особое место.

Полагаем, что процесс практико-ориентированной подготовки будущего учителя биологии в педагогическом вузе может осуществляться при задействовании различных средств. По нашему убеждению, наиболее приемлемыми являются специ-

ально разработанные обучающие задания. На их использование ориентированы федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, предполагающие реализацию компетентностного подхода для овладения определенными компетенциями. Под практико-ориентированными обучающими заданиями мы будем рассматривать особый вид учебного поручения преподавателя студентам, который содержит совокупность требований выполнить интеллектуальные и (или) прикладные учебно-познавательные действия для оптимального освоения материала профессионально-ориентированного содержания. Данное определение соотносится с понятием «компетенция», которое указывает на сочетание знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, без которых не представляется возможным самостоятельное и творческое решение профессиональных и других проблем. Получается, что компетенция по своей сути – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в предметно-биологической области. Становится понятным, что набор определенных компетенций, которыми овладевают студенты в процессе обучения, «переходит» в состояние компетентности [3; 4].

Наиболее приоритетными профессиональными компетенциями, необходимыми для будущего учителя биологии, являются следующие:

1) способен разрабатывать образовательные программы, включая рабочие программы по биологии с содержательным наполнением определенных разделов;

2) способен характеризовать компоненты содержания биологического образования и конкретизировать их к каждому разделу и теме выбранного варианта программы школьной биологии;

3) способен называть и характеризовать классификации форм, методов и средств обучения биологии, выбирать их конкрет-

ных выразителей в зависимости от определенных факторов;

4) способен осуществлять воспитательную деятельность с обучающимися на основе использования научных знаний, составляющих основу школьной биологии.

Опираясь на названные компетенции, возникает возможность в определении нескольких позиций, ориентирующих студентов – будущих учителей биологии на достижение готовности к предстоящей деятельности в аспекте проявления своей компетентности [5].

Первая позиция касается освоенности знаний по следующим аспектам: назначение биологии как общеобразовательного предмета; структура и содержание школьной биологии; проектирование рабочей учебной программы по предмету; формы организации обучения биологии, методы, средства обучения и воспитания.

Вторая позиция касается умений по следующим аспектам: разрабатывать основные и дополнительные программы, включая рабочие программы по биологии; конкретизировать содержание разных разделов и тем выбранного варианта программы по биологии с позиции четырех компонентов – знаний, умений, опыта эмоционально-ценностного отношения к объектам живой природы и опыта творческой деятельности; выбирать формы, методы и средства обучения в зависимости от определенных факторов; осуществлять воспитательную работу с обучающимися на основе использования научных знаний, составляющих основу школьной биологии.

Третья позиция касается овладения инструментарием для разработки поурочных планов, технологических карт, проведения и анализа учебных занятий по биологии, использования вербально-информационных, наглядных и аудиовизуальных средств обучения, методами и приемами воспитания [6; 7].

Для успешного формирования обозначенных выше компетенций с помощью

практико-ориентированных заданий – поддержание деятельности студентов, как показал педагогический опыт авторов, должно осуществляться по этапам. Таковыми являются следующие: 1) установление содержательного состава предложенного задания и выполнение работы по его анализу; 2) поиск и определение способов решения предложенного задания; 3) осуществление процедуры решения задания; 4) формулирование вывода в отношении выполненного задания.

Представим образцы обучающих заданий, которые выполнялись студентами – будущими учителями биологии в рамках освоения курса «Методика обучения биологии».

Для освоения компетенции, связанной с разработкой образовательных программ, включая рабочие программы по предмету, эффективными оказались следующие задания.

1. Представьте себя в роли учителя биологии. Вам поручено разработать рабочую учебную программу для организации процесса обучения биологии на основе нормативных документов, включая обновленный ФГОС ОО. Какие последовательные действия вы будете выполнять? Составьте верный алгоритм из предложенных действий: 1) дополнить рабочую программу темами, вопросами, содержащимися в новом стандарте, но не включенными в примерные программы по биологии; 2) провести организацию и структурирование отобранного содержания биологического материала; 3) определить и прописать результаты усвоения программы по биологии; 4) оформить рабочую программу по соответствующим правилам и согласовать в установленном порядке; 5) утвердить рабочую программу; 6) сопоставить новый стандарт с содержанием примерной программы по биологии; 7) согласовать рабочую программу с наличием учебников, дидактических материалов и других компонентов УМК по биологии; 8) внести дополнения в соответствии с требованиями

регионального и школьного компонентов биологического образования; 9) разработать новый календарно-тематический план по биологии.

2. Представьте себя в роли учителя биологии. Вам поручено разработать рабочую учебную программу по предмету на основе нормативных документов, включая обновленный ФГОС ОО. Составьте верный алгоритм из предложенных действий для использования технологии формирования метапредметного результата при изучении биологического объекта: 1) формулирование в кратком и обобщенном виде сущности изучаемого биологического объекта (предмета, явления, процесса); 2) выражение в последовательности собственно знаний как средства истолкования сущности биологического объекта (предмета, явления, процесса); 3) формирование элементарных знаний о сущности понятий объяснительного ряда (объяснение, виды объяснений, структура объяснения); 4) представление исходных данных об объясняемом биологическом объекте (предмете, явлении, процессе).

3. Для полноценной организации процесса обучения учителю необходимо иметь ясное представление о результатах биологической подготовки школьников, которые должны отражаться в рабочих учебных программах. С использованием выбранных вами источников вам необходимо составить перечень личностных результатов, которые должны достигаться обучающимися в результате изучения биологии человека.

Студентам также предлагались для выполнения задания, связанные с анализом отдельных разделов основной образовательной программы и разработкой дополнительной образовательной программы по организации и осуществлению внеурочной работы по биологии.

Для освоения компетенции, связанной с характеристикой компонентов содержания биологического образования, эффек-

тивными оказались задания:

1. На основе актуализации собственных знаний и при необходимости с использова-

нием любой литературы отразите компоненты фундаментального ядра биологического образования в логической схеме (рис. 1).

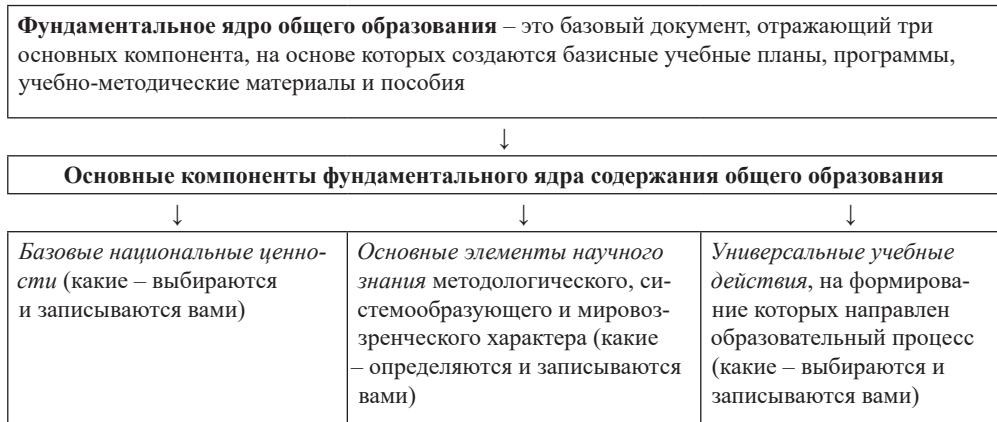


Рис. 1. Компоненты фундаментального ядра общего биологического образования

2. На основе актуализации собственных знаний и при необходимости с использованием любой литературы отразите ком-

поненты содержательных линий общего биологического образования в логической схеме (рис. 2).

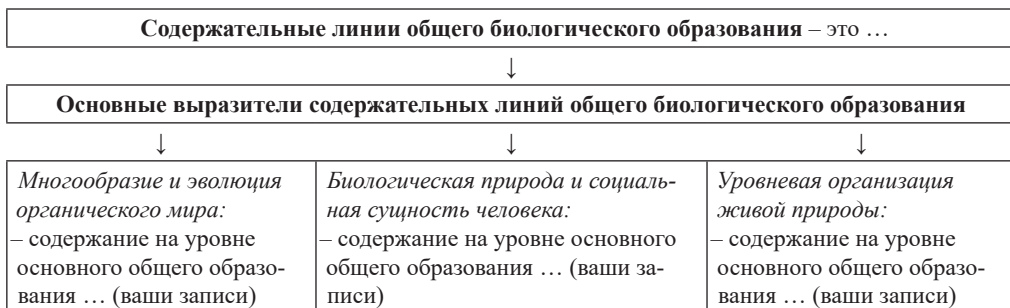


Рис. 2. Компоненты содержательных линий в общем биологическом образовании

3. На основе имеющихся знаний о сущности компонентов содержания общего биологического образования для урока по

теме «Охрана животного мира» в предложенном рисунке выполните записи в отношении каждого из компонентов (рис. 3).

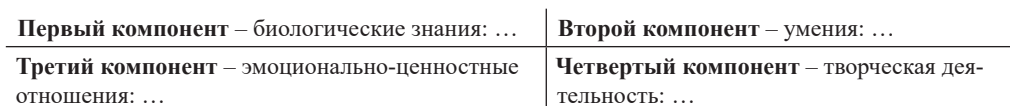


Рис. 3. Обобщенная картина главных компонентов содержания учебного материала по теме «Охрана животного мира»

4. На основе актуализации собственных знаний и при необходимости с использова-

нием любой литературы отразите компоненты биологического знания для школь-

ной биологии в логической схеме (рис. 4).

5. На основе актуализации собственных знаний и при необходимости с использова-

нием любой литературы отразите группы умений для школьной биологии в логической схеме (рис. 5).

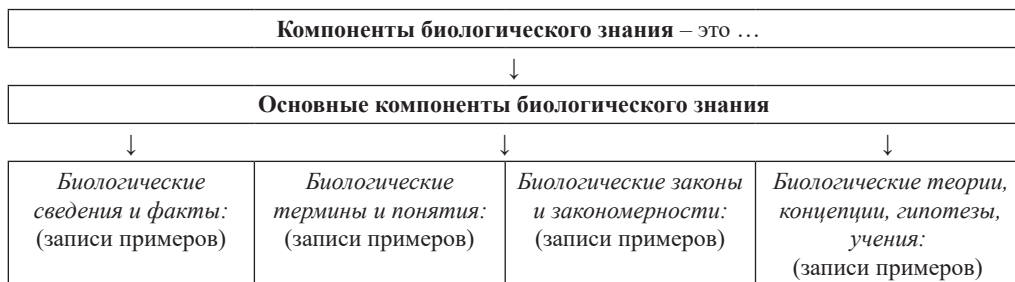


Рис. 4. Компоненты знаний в общем биологическом образовании

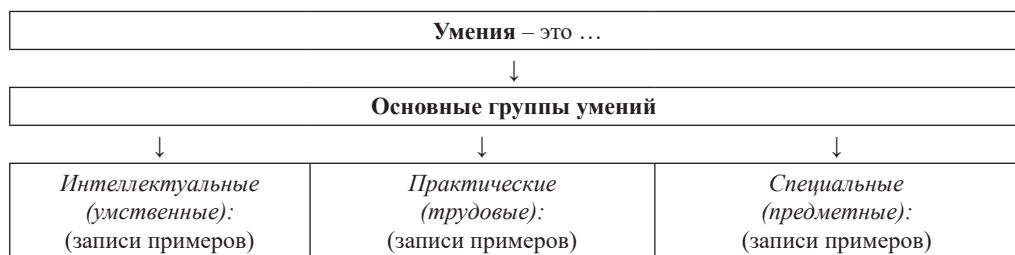


Рис. 5. Основные группы умений в общем биологическом образовании

6. На основе актуализации собственных знаний и при необходимости с использованием любой литературы отразите виды ценностных отношений для школьной биологии в логической схеме (рис. 6).

7. На основе актуализации собственных знаний и при необходимости с использованием любой литературы отразите компоненты

опыта творческой деятельности для школьной биологии в логической схеме (рис. 7).

Студентам также предлагались для выполнения задания, касающиеся определения учебного материала по определенным компонентам в отношении уроков морфологического, анатомического, физиологического и экологического содержания.

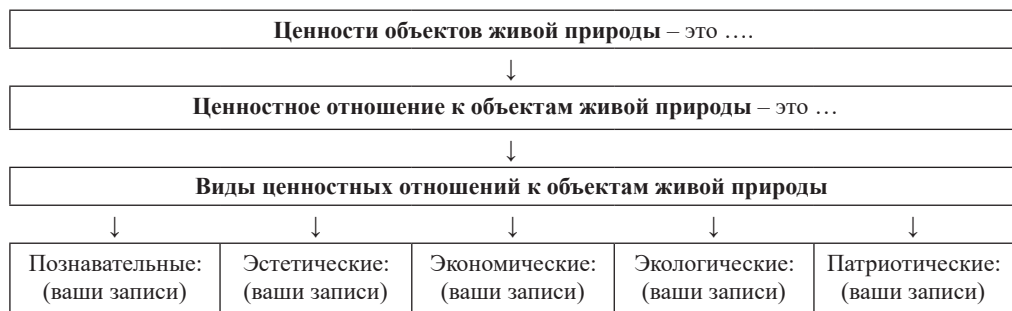


Рис. 6. Основные виды ценностных отношений к объектам живой природы в общем биологическом образовании

## Опыт творческой деятельности при изучении биологии – это ...

## Признаки опыта творческой деятельности при изучении биологии

↓	↓	↓	↓	↓
Проявление интереса как фактора мотивации к изучению предмета: (ваши записи)	Способность выражать собственные суждения в отношении изучаемых живых объектов: (ваши записи)	Способность к проникновению в сущность изучаемых живых объектов и высказыванию критических суждений: (ваши записи)	Способность использовать имеющиеся знания и умения для решения возникающих проблем в учебных ситуациях и повседневной жизни: (ваши записи)	Способность представлять полученные результаты изучения живых объектов в виде оригинальных продуктов: (ваши записи)

Рис. 7. Основные компоненты опыта творческой деятельности в общем биологическом образовании

Для освоения компетенции, связанной с классификацией и использованием форм, методов и средств обучения биологии, эффективными оказались задания:

1. По любым дидактическим и методическим источникам выясните инновационные формы обучения биологии в школе. Составьте текстовую таблицу с соответствующим названием, отражающую следующие графы: название формы, сущность формы, возможности использования формы для обучения, воспитания и развития обучающихся.

2. Подготовьте презентации, отражающие сущность разных типов урока биологии в отношении выбранных вами тем. Названия презентаций: а) сущность, структура и содержание комбинированного урока биологии; б) сущность, структура и содержание урока открытия новых биологических знаний; в) сущность, структура и содержание урока биологии общеметодологической направленности.

3. Обоснуйте необходимость использования лабораторной работы как формы организации обучения биологии. Докажите необходимость их применения для приобщения обучающихся к выполнению про-

ектной и исследовательской деятельности.

4. Вы учитель биологии с достаточным опытом работы. К вам обратилась группа обучающихся 5–6-х классов с просьбой организовать для них интересную работу в природном окружении для изучения биоценоза пойменного луга. Вам необходимо определиться с наиболее оптимальной формой организации деятельности обучающихся. Выбор аргументируйте собственными суждениями.

5. Составьте текстовую таблицу «Соответствие методов обучения содержания биологического материала», основными разделами которой являются содержание материала – морфологический, анатомический, физиологический, экологический, виды работ обучающихся, используемые учителем приоритетные методы обучения.

6. Учебно-познавательная деятельность обучающихся при изучении биологии значительно усиливается при использовании такого гностического метода как исследовательский. На основе текста «Методы генетического исследования» из учебника 9-го класса предложите оптимальный вариант организации работы на уроке с обраще-

нием к элементам научного исследования для лучшего достижения метапредметных результатов.

7. Предложите с использованием текста «Позвоночные животные» из учебника 6-го класса поисковые методы работы обучающихся для усвоения морфологических понятий. Докажите, что поисковые методы позволяют успешно учиться и выступают средством поддержания познавательной мотивации в отношении усвоения морфологического материала.

8. На основе актуализации собственных знаний сформулируйте суждение, отражающее сущность вербально-информационных средств обучения. С обращением к методическим источникам определите выразителей вербально-информационных средств обучения биологии и в рабочей тетради представьте их краткие характеристики. В отношении первых двух выразителей, определенных вами, дайте аргументированное обоснование их использования при изучении анатомо-морфологического и физиологического содержания учебного материала [8; 9].

Студентам предлагались задания не только на выявление сущности и использование методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, но и на методы стимулирования и мотивации учения, контроля и самоконтроля в учении.

Для освоения компетенции, связанной с осуществлением воспитательной деятельности с обучающимися на основе использования научных знаний, составляющих основу школьной биологии, эффективными оказались следующие задания.

1. Актуализируйте знания о структуре и содержании общебиологического материала для 9-го класса. Выразите с опорой на них его мировоззренческий потенциал. Назовите элементы методики формирования научного мировоззрения на основе использования содержания учебного материала по теме «Учение об эволюции орга-

нического мира».

2. Выразите сущность нравственного воспитания при обучении биологии. Назовите и аргументируйте возможности раздела «Животные» в направлении осуществления обозначенного процесса с предложением наиболее эффективных форм и методов работы учителя на уроках по темам «Многообразие птиц и их значение», «Многообразие зверей», «Домашние млекопитающие».

3. Выразите сущность антинаркотического воспитания при обучении биологии. Назовите, аргументируйте его основные задачи и предложите наиболее эффективные методы его осуществления для урока по теме «Заболевания органов дыхания, их профилактика. Реанимация».

4. Вы учитель биологии, который желает, чтобы обучающиеся постоянно практиковали здоровый образ жизни. Восьмикласснику вы дали задание по составлению перечня физкультурно-оздоровительных действий, которые он может применить в повседневной жизни. Какой ответ от него ожидаете?

5. Подготовьте и представьте для оценки преподавателем и однокурсниками краткий план-конспект урока по теме «Нарушения опорно-двигательной системы» (8 кл.) для санитарно-гигиенического воспитания обучающихся с использованием наглядных методов [9; 10].

Студентам предлагались задания, которые касались использования методов воспитания обучающихся по таким аспектам, как интеллектуальное, физическое, эстетическое, экологическое, санитарно-гигиеническое, половое и трудовое воспитание на основе содержания биологического материала.

Опытная апробация предложенных практико-ориентированных заданий осуществлялась со студентами естественно-технологического факультета МГПУ имени М. Е. Евсевьева на протяжении года, в течение которого изучается дисциплина «Методика обучения биологии». Образовательная



практика показала положительное отношение студентов к выполнению заданий. В апробации приняли участие 62 человека, которые в целом с заданиями справились. Однако возможно продемонстрировать более конкретные количественные и качественные показатели [11; 12].

В отношении заданий первой компетенции, касающейся разработки образовательных программ, включая рабочие программы по предмету, при выполнении определенной совокупности заданий полные и правильные ответы получены от 42 (68 %), неполные и правильные – от 10 (16 %), неправильные от 6 (10 %) респондентов, не выполнили задания 4 (6 %) человека. В отношении заданий второй компетенции, касающейся характеристики компонентов содержания биологического образования при выполнении определенной совокупности заданий полные и правильные ответы получены от 39 (63 %), неполные и правильные – от 12 (19 %), неправильные от 6 (10 %) респондентов, не выполнили задания 8 (8 %) человек. В отношении заданий третьей компетенции, касающейся классификации и использования форм, методов и средств обучения биологии при выполнении определенной совокупности заданий, полные и правильные ответы получены от 37 (60 %), неполные и правильные – от 15 (24 %), не-

правильные от 7 (11 %) респондентов, не выполнили задания 3 (5 %) человека. В отношении заданий четвертой компетенции, касающейся осуществления воспитательной деятельности с обучающимися на основе использования научных знаний, составляющих основу школьной биологии, при выполнении определенной совокупности заданий полные и правильные ответы получены от 35 (56 %), неполные и правильные – от 13 (21 %), неправильные – от 10 (17 %) респондентов, не выполнили задания 4 (6 %) человека.

**Заключение.** Таким образом, представим обобщенные данные в отношении всех показателей, полученных нами в результате экспериментального выполнения определенной совокупности заданий студентами. Полные и правильные ответы дали 38 (62 %), неполные и правильные – 13 (20 %), неправильные – 7 (12 %) человек и не выполнили задания 4 (6 %). На основе суммы полных и правильных, а также неполных и правильных ответов от 51 человека (82 %) можно утверждать, что студенты оказались в состоянии овладения профессионально значимыми компетенциями. Следовательно, разработанные задания вполне приемлемы для профессионально ориентированной подготовки студентов – будущих учителей биологии в педагогическом вузе.

#### Список источников

1. Серикова Л. А., Неясова И. А. Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – № 4. – С. 95–100.
2. Горшенина С. Н., Буянова И. Б., Шукишина Т. И. Применение практико-ориентированных оценочных средств в подготовке будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. – Т. 11, № 4. – 2020. – С. 25–30.
3. Макарова И. А., Бурдуковская Е. А., Кора Н. А., Смирнова С. В. Кейс-метод в формировании профессиональных компетенций студентов-бакалавров направления «психолого-педагогическое образование» // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 225–231.
4. Ерохина Л. Ю. О содержании профессиональных компетенций педагогического образования // Развитие образования. – 2019. – № 3 (5). – С. 15–18.
5. Мазниченко М. А., Михалькова О. А., Арахамия Х. Е., Игнатьева О. В. Формирование профессиональной компетенции педагога как решающий фактор успешной педагогической деятельности в системе высшего образования // Школа будущего. – 2022. – № 5. – С. 64–73.
6. Буян Р. Н. Психолого-педагогический

аспект формирования профессиональной компетенции руководителей системы образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2022. – № 2 (60). – С. 48–61.

7. Шендерей П. Э., Груздова И. В., Шендерей Е. Э., Туркина А. Ю., Романова И. Н. Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в соответствии с ФГОС // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 8. – С. 66–72.

8. Кузнецова Е. Б. Практико-ориентированные задания как средство формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе обучения в вузе // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. – Новосибирск, 2021. – С. 28–30.

9. Шукишина Т. И., Каско Ж. А., Рыжов Д. В. Особенности практико-ориентированной подготовки будущего учителя в цифровой об-

разовательной среде педагогического вуза // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 6 (111). – С. 22–26.

10. Снигирева Т. А., Гришанова И. А., Ворсина Е. В., Станкевич Т. Г., Рябчикова М. С. Практико-ориентированные комплексные задания как средство контроля сформированности компетенций студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 70.

11. Усольцев А. П., Антипова Е. П. Определение и достижение необходимого минимума предметных знаний и умений у будущего учителя физики. – Челябинск: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Край Ра», 2021. – 134 с.

12. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Потапкин Е. Н. Профессиональная подготовка обучающихся естественно-технологического факультета на основе современных образовательных стандартов // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 72–77.

#### References

1. Serikova, L. A., Neyasova, I. A., 2019. Practice-oriented training of a future specialist in the field of education for research activities. Humanities and education, no. 4, pp. 95–100. (In Russ.)

2. Gorshenina, S. N., Buyanova, I. B., Shukshina, T. I., 2020. Application of practice-oriented evaluation tools in the preparation of a future teacher. Humanities and education, T. 11, no. 4, pp. 25–30. (In Russ.)

3. Makarova, I. A., Burdukovskaya, E. A., Kora, N. A., Smirnova, S. V., 2022. Case-method in the formation of professional competencies of bachelor students in the direction of “psychological and pedagogical education”. Modern pedagogical education, no. 3, pp. 225–231. (In Russ.)

4. Erokhina. L. Yu., 2019. On the content of professional competencies of pedagogical education. Development of education, no. 3 (5), pp. 15–18. (In Russ.)

5. Maznichenko, M. A., Mikhalkova, O. A., Arakhamiya, H. E., Ignatieva, O. V., 2022. Formation of professional competence of a teacher as a decisive factor of successful pedagogical activity in the system of higher education. School of the future, no. 5, pp. 64–73. (In Russ.)

6. Buyan, R. N., 2022. Psychological and pedagogical aspect of the formation of professional competence of managers of the education system. Education. The science. Innovation: The Southern

Dimension, no. 2 (60), pp. 48–61. (In Russ.)

7. Shenderey, P. E., Gruzдова, I. V., Shenderey, E. E., Turkina, A. Yu., Romanova, I. N., 2021. Formation of general professional and professional competencies of bachelors of psychological and pedagogical education in accordance with the Federal State Educational Standard. Modern pedagogical education, no. 8, pp. 66–72. (In Russ.)

8. Kuznetsova, E. B., 2021. Practice-oriented tasks as a means of forming professional competencies among students in the process of studying at a university. Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood. Novosibirsk, pp. 28–30. (In Russ.)

9. Shukshina, T. I., Kasko, J. A., Ryzhov, D. V., 2020. Features of practice-oriented training of future teachers in the digital educational environment of pedagogical university. Global scientific potential, no. 6 (111), pp. 22–26. (In Russ.)

10. Snigireva, T. A., Grishanova, I. A., Vorsina, E. V., Stankevich, T. G., Ryabchikova, M. S., 2020. Practice-oriented complex tasks as a means of controlling the formation of students’ competencies. Modern problems of science and education, no. 2, pp. 70. (In Russ.)

11. Usoltsev, A. P., Antipova, E. P., 2021. Determination and achievement of the necessary minimum of subject knowledge and skills of a future physics teacher. Chelyabinsk: Publishing House:

- Limited Liability Company “Edge of Ra”, 134 p. (In Russ.)
12. Yakunchev, M. A., Semenova, N. G., Potapkin, E. N., 2016. Vocational training of students of the Faculty of Natural Technology on the basis of modern educational standards. Humanities and education, no. 4 (28), pp. 72–77. (In Russ.)

### **Информация об авторах**

Н. Г. Семенова, кандидат педагогических наук, доц. кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, natashasemenovak@mail.ru, Саранск, Россия

М. А. Якунчев, доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, mprof@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, Саранск, Россия

И. Ф. Маркинов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, mark33@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>, Саранск, Россия

### **Information about the authors**

Natalia G. Semenova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, natashasemenovak@mail.ru, Saransk, Russia

Mikhail A. Yakunchev, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, mprof@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, Saransk, Russia

Ivan F. Markinov, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, mark33@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2932-7993>, Saransk, Russia

Поступила в редакцию 11.07.2023

Принята редакцией 18.08.2023

Submitted 11.07.2023

Accepted by the editors 18.08.2023

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1813-4718.2305.08

## Влияние искусственного интеллекта на содержание подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности

Пустыльник Юлия Юрьевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Институт стратегии развития образования, Москва, Россия

*Аннотация.* Введение в проблему. Развитие технологий искусственного интеллекта заметно повлияло на педагогический дискурс в связи с ростом доступности и популярности у обучающихся генеративных нейросетей. Технологический прогресс актуализировал проблемы нравственного и этического характера. В процессе формирования профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя необходимо готовить студентов к педагогическому взаимодействию с одаренными школьниками, увлеченными технологиями искусственного интеллекта.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать основные направления изменений в содержании подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях развития технологий искусственного интеллекта. Исследование проведено на основе данных о наставнической деятельности педагогов в ходе подготовки школьников к участию во Всероссийской олимпиаде по искусственному интеллекту в 2021–2022 гг.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляет системный подход. Исследование проведено на базе 100 школ из 46 субъектов Российской Федерации. Сбор данных осуществлен методом анкетирования школьных администраторов, учителей информатики, школьников и их родителей.

Результаты исследования. Обосновано, что современный уровень развития технологий искусственного интеллекта оказывает влияние на содержание общепрофессиональных педагогических компетенций и на целевые ориентиры формирования профессиональной позиции педагога как воспитателя. Для выполнения профессиональных трудовых функций будущему учителю любого предмета необходимо иметь базовые представления о комплексе технологических решений, которые объединяют понятием «искусственный интеллект», о ключевых задачах, в решении которых сегодня используются технологии искусственного интеллекта, о достижениях в сфере применения искусственного интеллекта. Для осуществления воспитательной деятельности будущему учителю необходима сформированная личностно-профессиональная позиция, включающая ценностное отношение к этическим границам применения искусственного интеллекта.

Заключение. Основные направления изменений в содержании подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях развития технологий искусственного интеллекта связаны, во-первых, с расширением представлений о сферах применения искусственного интеллекта, во-вторых, с овладением технологическими разработками для применения их в профессиональной педагогической деятельности, в-третьих, с уточнением роли педагога как наставника в личностном развитии школьников.

*Ключевые слова:* будущий учитель; искусственный интеллект; образование; школа; профессиональная позиция

*Для цитирования:* Пустыльник Ю. Ю. Влияние искусственного интеллекта на содержание подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.08>

*Финансирование.* Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» № 073-00008-23-05 «Научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в школе».

Scientific article

## How Artificial Intelligence Modifies the Content of Training Future Teachers for Upbringing Work

Yulia Yu. Pustynnik<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

*Abstract.* Introduction to the problem. The development of artificial intelligence technologies has significantly affected the pedagogical discourse due to the growing availability and popularity of generative neural networks among students. Technological progress has actualized the problems of a moral and ethical nature. In the process of forming the professional subjectivity of the future teacher as an educator, it is necessary to prepare students for pedagogical interaction with gifted students who are passionate about artificial intelligence technologies. The purpose of the article is to identify and characterize the main directions of changes in the content of training future teachers for educational activities in the context of the development of artificial intelligence technologies. The study was conducted on the basis of data on the mentoring activities of teachers in the course of preparing schoolchildren for participation in the All-Russian Olympiad in Artificial Intelligence in 2021–2022.

The study is based on the methodological basis of the systems approach. 100 schools from 46 regions of the Russian Federation took part in the study. The researchers used a questionnaire method from school administrators, computer science teachers, schoolchildren and their parents to collect data.

Research results. It is substantiated that the current level of development of artificial intelligence technologies has an impact on the content of general professional pedagogical competencies and on the targets for the formation of the professional position of a teacher as an educator. To perform professional labor functions, a future teacher of any subject needs to have a basic understanding of the complex of technological solutions that are united by the concept of “artificial intelligence”, about the key tasks in which artificial intelligence technologies are used today, about achievements in the field of artificial intelligence. To carry out educational activities, the future teacher needs a formed personal and professional position, including a value attitude to the ethical boundaries of the use of artificial intelligence.

Conclusion. The main directions of changes in the content of preparing future teachers for educational activities in the context of the development of artificial intelligence technologies are associated, firstly, with the expansion of ideas about the areas of application of artificial intelligence, and secondly, with the mastery of technological developments for their application in professional pedagogical activity, in- thirdly, with a specification of the role of the teacher as a mentor in the personal development of gifted students.

*Keywords:* future teacher; artificial intelligence; education; school; professional position

*For citation:* Pustynnik, Yu. Yu., 2023. How artificial intelligence modifies the content of training future teachers for upbringing work. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.08>

*Funding:* The article was prepared within the framework of the state task of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for the Development of Education Strategy” No. 073-00008-23-05 “Scientific and methodological support for the preparation of future teachers for educational activities at school”.

**Введение.** Совсем недавно развитие технологий искусственного интеллекта не оказывало заметного влияния на профессиональную деятельность учителей российских школ. Изменения, связанные с внедрением высокотехнологичных разработок, в основном касались организационно-управленческих сторон школьной жизни: от искусственного интеллекта ожидали помощи в обеспечении порядка в зданиях и на территории школы, в анализе данных об успеваемости школьников и построении индивидуальных образовательных траекторий, в распознавании рукописного текста и проверке домашних заданий. Применительно к непрофильным предметам развитие технологий рассматривалось преимущественно в контексте расширения спектра и функционала средств обучения; заметное место в педагогическом дискурсе заняли вопросы влияния новых технологий на образовательное пространство [1; 2], на формы и методы обучения [3–5] и воспитания [6–8]. В связи с быстрым распространением дистанционного и гибридного обучения эти темы нашли живой отклик у учителей; дополнительные профессиональные образовательные программы, посвященные овладению цифровыми сервисами и приложениями, стали весьма востребованными и широко представлены, особенно в неформальном и информальном образовании. В рамках федерального проекта «Искусственный интеллект» ежегодно финансируется развитие сетевых форм начальной и углубленной подготовки в сфере искусственного интеллекта. Благодаря системе мероприятий федерального проекта объединенные усилия различных учреждений и организаций повысили разнообразие цифровых образовательных ресурсов и доступность сетевых образовательных программ. Постоянно расширяется спектр программ повышения квалификации учителей по вопросам, связанным с технологиями искусственного интеллекта: повышается доступность та-

ких программ, они становятся все более ориентированными на профессиональные интересы учителей различных предметов. Однако изучение технологических новинок не полностью обеспечивает формирование необходимых общепрофессиональных компетенций и уровня цифровой грамотности, необходимых современному учителю; сохраняется актуальность уточнения ключевых направлений подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

На наших глазах появление нейросети ChatGPT стало символом очередной технологической революции, вызвало парадигмальный сдвиг в экспертных оценках перспектив воздействия технологического развития на сферу общего образования. Развитие генеративных нейросетей и появление ботов, с легкостью соединяющих слова в подобие осмысленного текста на заданную тему, оказалось полной неожиданностью для подавляющего числа педагогов; многим из них предстоит пройти непростой путь от отрицания к принятию новых технологий, к их освоению и включению в свою практическую деятельность. Будущим учителям необходимо заранее, уже в период получения профессионального педагогического образования, начать подготовку к ответу на эти вызовы.

**Цель статьи** – выявить и охарактеризовать основные направления изменений в содержании подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях развития технологий искусственного интеллекта.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования составляет системный подход. Исследование проведено на основе аналитической обработки данных о наставнической деятельности педагогов в ходе подготовки школьников к участию во Всероссийской олимпиаде по искусственному интеллекту в 2021–2022 гг. В этот период в олимпиа-

аде приняли участие свыше 15 000 школьников и более 2 000 педагогических работников. Исследование проведено на базе 100 опытно-экспериментальных площадок ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», представляющих 46 субъектов Российской Федерации. Сбор данных осуществлен методом анкетирования школьных администраторов, учителей информатики, школьников и их родителей. Отдельные результаты исследования опубликованы членами исследовательского коллектива [9; 10; 11], однако вопросы подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в обновленных условиях до сих пор оставались за рамками профессионального обсуждения.

**Результаты исследования, обсуждение.** Содержание общего образования во многом определяет содержание профессиональной подготовки будущих учителей различных учебных предметов, задает специфический круг предметных компетенций и особенности становления профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя.

Вопросы, связанные с достижениями и перспективами развития технологий искусственного интеллекта, в первую очередь соприкасаются со сферой профессиональных интересов учителей математики, информатики, естественно-научных предметов, технологии. При этом общее представление о сферах применения искусственного интеллекта и овладение базовыми понятиями сегодня становится неотъемлемой частью общепрофессиональных педагогических компетенций будущих учителей всех учебных предметов.

Мы выделили основные направления изменений в содержании подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях развития технологий искусственного интеллекта.

*1. Изменение социокультурного контекста воспитательной деятельности.*

По нашему мнению, будущий учитель

любого предмета (точнее, каждый современный культурный человек) должен иметь базовые представления о комплексе технологических решений, которые объединяют понятием «искусственный интеллект» и применяют в современных бытовых роботах, в опасных и вредных для человека производствах, в управлении «умным домом» и т. д. Например, ставший достаточно привычным голосовой помощник (примерами реализации являются «Алиса» от Яндекса, «Маруся» от VK и др.) использует не одну, а несколько технологий машинного обучения, в их числе ASR – распознавание речи, TTS – синтез речи, NLP – анализ смысла речи. Технологии распознавания изображений («компьютерное зрение») имеют ключевое значение для обеспечения работы беспилотных транспортных средств. В социальных сетях и интернет-магазинах реализованы рекомендательные системы, построенные на основе технологий обработки больших данных и анализа потребительских предпочтений.

Для лучшего понимания перспектив развития технологий будущему учителю необходимо иметь представление о ключевых задачах, в решении которых сегодня используются технологии искусственного интеллекта. Эти задачи (классификация, авторизация, поиск выбросов, регрессия, кластеризация, понижение размерности, ранжирование, «добыча» данных) подобны магистральным направлениям инновационного технологического развития. Профессиональный «культурный багаж» современного педагога должен включать элементарные представления о наиболее распространенных методах машинного обучения – «обучение с учителем» и «обучение с подкреплением». В профориентации школьников педагогу необходимо учитывать, что в связи с развитием технологий в мире появились новые профессии, связанные с подготовкой данных для обучения нейросетей; данные, качественно подготовленные к обработке, становятся

необходимым условием новых научных открытий.

2. *Использование современных технологических достижений в образовательном процессе.*

Знания о достижениях в сфере применения искусственного интеллекта и о том, какие надежды профессионалы связывают с развитием технологий, являются составной частью предметно-педагогической ИКТ-компетентности учителя и имеют широкое практическое применение для реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. К примеру, современные стандарты предусматривают возможность уровневой дифференциации содержания основного общего образования по учебным предметам «Математика», «Информатика», «Физика», «Химия», «Биология»; реализация программ углубленного уровня возможна уже с 7 класса (по химии – с 8 класса). Следовательно, будущему учителю этих предметов необходима готовность к профильному обучению, т. е. к «предоставлению возможности каждому обучающемуся проявить свои интеллектуальные и творческие способности»<sup>1</sup>.

При реализации углубленных общеобразовательных программ, а также во внеурочной деятельности учителю биологии пригодятся цифровые атласы-определители растений, построенные на технологии обработки изображений<sup>2</sup>; учителю физики – виртуальные симуляторы физических явлений на базе генеративного моделирования [12]; учителю химии – примеры применения технологий искусственного интеллекта в разработке новых видов ле-

карств [13] и т. д. Будущему учителю общественности нужно быть готовым говорить со школьниками о технологиях создания «дипфейков», будущему учителю литературы – о современных подходах к корпусному анализу текстов. В нашем исследовании школьники, углубленно изучающие математику, информатику и естественнонаучные предметы, так описывали широкий круг своих интересов: *«Меня интересуют технологии компьютерного зрения, мне нравится изучать, как компьютер и человек обрабатывают и интерпретируют изображения; в последнее время я увлекся нейротехнологиями и когнитивными науками»; «Я углубленно изучаю физику и информатику, хочу попробовать применить свои знания в реальных задачах. Мне интересно написать симуляцию какого-либо физического явления»; «Сейчас я изучаю возможности, которые экспертные системы открывают для развития медицины».* Обращение к актуальной информационной повестке и применение средств обучения на базе технологий искусственного интеллекта помогут будущему учителю пробуждать интерес и поддерживать мотивацию к учебному предмету, обеспечивать дифференцированный подход к обучающимся с особыми образовательными потребностями, в том числе работать с одаренными детьми.

3. *Уточнение ценностных основ профессиональной позиции педагога как воспитателя.*

В начале 2023 г. нейросеть написала выпускную квалификационную работу студенту одного из российских университетов; так был создан прецедент практики широкого применения в образовательном процессе результатов развития алгоритмов

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287. 126 с. С. 12 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 01.06.2023).

<sup>2</sup> Цифровой атлас-определитель растений средней полосы России (N 195719) // Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: Федеральный портал [Электронный ресурс]. – URL: <http://school-collection.edu.ru/> (дата обращения: 21.06.2023).



машинного обучения генеративных нейросетей. Технологический прорыв в этой сфере заметно повлиял на педагогический дискурс. Учителя столкнулись с новой реальностью: вместо результатов домашней работы ученика реально получить для проверки текст, созданный нейросетью. Учитель фактически может оказаться в ситуации, подобной известному с середины XX в. «тесту Тьюринга»: «Человек взаимодействует с одним компьютером и одним человеком. На основании ответов на вопросы он должен определить, с кем он ведет диалог: с человеком или компьютерной программой. Задача компьютерной программы – ввести человека в заблуждение, заставив сделать неверный выбор» [14, с. 20]. Приходится признать, что во многих случаях текст, созданный программой-ботом, по ряду параметров будет превосходить текст, созданный учеником.

Подобные примеры наглядно иллюстрируют масштабы вызовов, связанных с технологическим развитием. Технологический прогресс актуализировал проблемы нравственного и этического характера. На первый план вышли проблемы воспитания подрастающего поколения, вопросы педагогического взаимодействия с одаренными школьниками, увлеченными технологиями искусственного интеллекта. Будущему педагогу – учителю любого предмета, классному руководителю – важно быть готовым к обсуждению с обучающимися вопросов, касающихся общечеловеческих ценностей, этических норм, влияния нравственной позиции личности на принятие профессиональных решений (в частности, в технологической сфере). Готовность к разговору на эти важные темы в первую очередь определяется сформированностью у будущего учителя особой субъектной позиции – профессиональной позиции педагога как воспитателя [15; 16]. Ценностную определенность формирующейся профессиональной позиции будущего учителя может придать рефлексия аксиологических основ, на

которых базируется российский Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта, и границ применения технологий, установленных этим документом. Целевой ориентир профессиональной позиции будущего учителя по отношению к технологическому прогрессу заключается в том, что «ответственность за последствия применения систем искусственного интеллекта всегда несет человек» [17].

Исследование показало, что профессиональная позиция педагога как воспитателя особенно актуализируется в ходе подготовки школьников к участию в интеллектуальных соревнованиях. В этой ситуации педагог выполняет функцию наставника, и каждый второй (54,3 %) финалист Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту назвал поддержку наставника в числе факторов, которые помогли в подготовке к олимпиаде [18, с. 85]. В данном контексте своими наставниками школьники называют педагогов, которые поддержали зарождающийся у ребенка интерес к высоким технологиям, создали условия для развития этого интереса. Важно отметить, что далеко не всегда школьники считают своим наставником учителя информатики – часто это классный руководитель или другой значимый взрослый, с которым у ребенка сложились уважительные доверительные отношения. На определенном этапе функциональная роль педагога-наставника может измениться: учитель, который выявил и поддержал первоначальный интерес ребенка к информатике, программированию, машинному обучению и т. д., нередко со временем перестает выполнять функцию методической поддержки, но остается для школьника в кругу значимых взрослых, оказывающих психолого-педагогическую поддержку в различных аспектах взросления, в том числе в вопросах личностного развития, профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовки. Такой наставник помогает растущему человеку принять общечеловеческие ценности

и сформировать личную позицию по отношению к развитию технологий. Весьма вероятно, что сформированная в юности система ценностей и жизненных принципов поможет сегодняшним школьникам в дальнейшей профессиональной деятельности совершать нравственные выборы, которые уберут человечество от технологической катастрофы.

Среди практико-ориентированных результатов нашего исследования обращают на себя внимание алгоритмы успешной подготовки школьников к участию в интеллектуальных соревнованиях по искусственному интеллекту [19]. Ценно, что и сами школьники, и их наставники вывели общую формулу успеха, инвариантными параметрами которой являются навыки самоорганизации, «упорный труд, активность и вера в себя». Думается, подобный алгоритм лежит в основе успешной деятельности в любой области.

**Заключение.** Основные направления изменений в содержании подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях развития технологий искусственного интеллекта связаны, во-первых, с расширением представлений о сферах применения искусственного интеллекта, во-вторых, с овладением технологическими разработками для применения их в профессиональной педагогической деятельности, в-третьих, с уточнением роли педагога как наставника в личностном развитии школьников. Расширение области предметных интересов будущего учителя с учетом изменений социокультурного контекста поможет в реализации углубленных образовательных программ по учебному предмету и в организации внеурочной деятельности. Показано значение профессиональной позиции педагога как воспитателя во взаимодействии с одаренными школьниками, увлеченными технологиями искусственного интеллекта.

#### Список источников

1. *Иванова С. В.* Цифровое образовательное пространство России: состояние и вектор развития // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных статей Международной научно-практической конференции (Москва, 07–08 июня 2022 года) / под ред. С. В. Ивановой, И. М. Елкиной. – М.: ИСРО РАО, 2022. – С. 17–25.
2. *Елкина И. М.* Современное онлайн и офлайн-образование с позиции видения философии образования // Ценности и смыслы. – 2020. – № 6 (70). – С. 9–21. – DOI: 10.24411/2071-6427-2020-10051.
3. *Грохольская О. Г.* Методологические особенности реализации смешанного обучения в обновленном пространстве школы // Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 61–66.
4. *Осмоловская И. М., Кларин М. В., Гудилина С. И., Макаров М. И.* Эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде: методическое пособие / под ред. И. М. Осмоловской. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2021. – 118 с.
5. *Осмоловская И. М., Ускова И. В.* Обновление методов и технологий обучения в условиях информационно-образовательной среды // Школьные технологии. – 2021. – № 3. – С. 119–125.
6. *Ромм Т. А., Ромм М. В.* Воспитание в цифровую эпоху // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2021. – Т. 10, № 4 (40). – С. 360–366. – DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366.
7. *Кузьмин П. В.* О природе воспитательной деятельности в информационных средах // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 7. – С. 230–233.
8. *Круглов В. В.* Возможности цифровой среды в процессе воспитания школьников // Народное образование. – 2022. – № 6 (1495). – С. 153–157.
9. Педагогические практики подготовки школьников к олимпиаде по искусственному интеллекту: сборник аналитических материалов / под ред. Ю. Ю. Пустыльник, И. И. Трубиной, Е. В. Чмыховой. – М.: ИСРО РАО, 2022. – 160 с.

10. Трубина И. И. Портрет наставника финалистов олимпиады по искусственному интеллекту // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 85. – С. 27–30.
11. Рыжова Н. И., Трубина И. И. Актуализация изучения этических проблем искусственного интеллекта современными школьниками // Информатика в школе. – 2022. – № 5 (178). – С. 26–32. – DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-5-26-31.
12. Шананин В. А., Чаругин В. М., Архипова Е. М. и др. Применение искусственного интеллекта в физическом эксперименте // Инновации и инвестиции. – 2022. – № 4. – С. 117–119.
13. Соломко Д. С., Павлов Д. А. Применение искусственного интеллекта в разработке новых видов лекарств // Инновационные технологии, экономика и менеджмент в промышленности: сб. науч. ст. по итогам II международной научной конференции (Волгоград, 21–22 января 2021 г.). – Ч. 2. – Волгоград: Конверт, 2021. – С. 58–60.
14. Григорьев С. Г. Искусственный интеллект в образовании // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 20–21 октября 2022 года). – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2022. – С. 20–24.
15. Ромм Т. А. Подготовка студентов к воспитательной деятельности в вузе: вектор современного развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 48–54. – DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54.
16. Шакурова М. В. Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16, № 3. – С. 362–374. – DOI: 10.26907/esd.16.3.29.
17. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта // Альянс в сфере искусственного интеллекта [Электронный ресурс]. – URL: [https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2021/10/Кодекс\\_этики\\_в\\_сфере\\_ИИ\\_финальный.pdf](https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2021/10/Кодекс_этики_в_сфере_ИИ_финальный.pdf) (дата обращения: 06.07.2023).
18. Трубина И. И., Пустыльник Ю. Ю. Искусственный интеллект в российской школе: монография. – М.: Педагогический поиск, 2023. – 144 с.
19. Трубина И. И. Педагогические условия достижения финалистами олимпиады по искусственному интеллекту высоких результатов // Информатика и образование. – 2022. – № 37 (1). – С. 69–78. – DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-1-69-78.

## References

1. Ivanova, S. V., 2022. Digital educational space in Russia: state and vector of development. Educational space in the information age: Proc. Sci. and Practical conf. (Moscow, June 07–08, 2022). Moscow: ISRO RAO Publ., pp. 17–25. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Elkina, I. M., 2020. Modern online and offline education from the position of vision of the philosophy of education. Values and meanings, no. 6 (70), pp. 9–21. DOI: 10.24411/2071-6427-2020-10051. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Grokholskaya, O. G., 2020. Methodological features of the implementation of blended learning in the renovated space of the school. Pedagogy, no. 7, pp. 61–66. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Osmolovskaya, I. M., Klarin, M. V., Gudilina, S. I., Makarov, M. I., 2021. Effective teaching methods in the information and educational environment: Methodological guide. Moscow: Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 118 p. (In Russ.)
5. Osmolovskaya, I. M., Uskova, I. V., 2021. Renovation of teaching methods and technologies in the information and educational environment. School technologies, no. 3, pp. 119–125. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Romm, T. A., Romm, M. V., 2021. Education in the digital age. Bulletin of the Saratov University. New episode. Series: Acmeology of education. Psychology of development, vol. 10, no. 4 (40), pp. 360–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2021-10-4-360-366. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kuzmin, P. V., 2022. On the nature of educational activities in information environments. Bulletin of Pedagogical Sciences, no. 7, pp. 230–233. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kruglov, V. V., 2022. Possibilities of the digital environment in the process of educating schoolchildren. Public education, no. 6 (1495), pp. 153–157. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Pustynnik, Yu. Yu., Trubina, I. I., Chmykhoa, E. V., 2022. Pedagogical practices of prepar-

ing schoolchildren for the Olympiad in artificial intelligence: a collection of analytical materials. Moscow: ISRO RAO Publ., 160 p. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Trubina, I. I., 2022. Portrait of the mentor of the finalists of the Olympiad in artificial intelligence. Trends in the development of science and education, no. 85, pp. 27–30. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Ryzhova, N. I., Trubina, I. I., 2022. Actualization of the study of ethical problems of artificial intelligence by modern schoolchildren. Informatics at school, no. 5 (178), pp. 26–32. DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-5-26-31. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Shanin, V. A., Charugin, V. M., Arkhipova, E. M. et al., 2022. Application of artificial intelligence in a physical experiment. Innovations and investments, no. 4, pp. 117–119. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Solomko, D. S., Pavlov, D. A., 2021. The use of artificial intelligence in the development of new types of medicines. Innovative technologies, economics and management in industry: coll. scientific Art. based on the results of the II International Scientific Conference (Volgograd, January 21–22, 2021), P. 2. Volgograd: Envelope, pp. 58–60. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Grigoriev, S. G., 2022. Artificial intelligence in education. Physical and mathematical education: goals, achievements and prospects: Proceedings of the International Scientific and Prac-

tical Conference, Minsk, October 20–21, 2022, Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, pp. 20–24. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Romm, T. A., 2021. Preparation of students for educational activities at the university: a vector of modern development. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 27, no. 4, pp. 48–54. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-48-54. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Shakurova, M. V., 2021. Features of the formation of the professional subjectivity of the future teacher as an educator at the university. Education and self-development, vol. 16, no. 3, pp. 362–374. DOI: 10.26907/esd.16.3.29. (In Russ., abstract in Eng.)

17. Code of ethics in the field of artificial intelligence. Alliance in the field of artificial intelligence [online]. Available at: [https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2021/10/Code\\_of\\_ethics\\_in\\_the\\_AI\\_field\\_final.pdf](https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2021/10/Code_of_ethics_in_the_AI_field_final.pdf) (accessed: 06.07.2023). (In Russ.)

18. Trubina, I. I., Pustyl'nik, Yu. Yu., 2023. Artificial intelligence in the Russian school. Moscow: Pedagogical search Publ., 144 p. (In Russ.)

19. Trubina, I. I., 2022. Pedagogical conditions for achieving high results by the finalists of the Olympiad in artificial intelligence. Computer science and education, no. 37 (1), pp. 69–78. DOI: 10.32517/0234-0453-2022-37-1-69-78. (In Russ., abstract in Eng.)

### Информация об авторе

Ю. Ю. Пустыльник, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией развития личности в системе образования, Институт стратегии развития образования, [pustyl'nik\\_yy@instrao.ru](mailto:pustyl'nik_yy@instrao.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6082-2725>, Москва, Россия

### Information about the author

Yulia Yu. Pustyl'nik, Cand. Sci. (Pedag.), Deputy Head of the Laboratory of Personality Development in the Education System, Institute for Strategy of Education Development, [pustyl'nik\\_yy@instrao.ru](mailto:pustyl'nik_yy@instrao.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6082-2725>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 20.07.2023

Принята редакцией 10.08.2023

Submitted 20.07.2023

Accepted by the editors 10.08.2023

Научная статья  
УДК 37.01 + 371.311.1  
DOI: 10.15293/1813-4718.2305.09

## Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях

Дудина Елена Александровна<sup>1</sup>, Поздеева Светлана Ивановна<sup>2, 3</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

<sup>2</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>3</sup>Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

*Аннотация.* Введение. В современном российском образовательном пространстве отмечается рост практического и исследовательского интереса к феномену наставничества. Возникает необходимость переосмысления подходов к наставничеству на современном этапе с опорой на его исторические основания.

Целью статьи является обзор тематики и проблематики наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях и определение как общих теоретических основ в понимании наставничества в России и за рубежом, так и актуальных трендов в его изучении и распространении на разных уровнях образования и в разных сферах.

Методология. Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблематике наставничества, логические и исторические методы познания.

Результаты. Анализ научной психолого-педагогической литературы позволил установить, что понимание феномена наставничества исторически эволюционировало от «инструмента подготовки к взрослой жизни» до «инструмента непрерывного образования и развития человека, развития общества, сохранения и приращения человеческого капитала». Первые попытки осмысления наставничества осуществлялись в художественной литературе, философских трактатах, посвященных воспитанию. Затем акцент сместился в сторону профессиональной деятельности: овладения профессией, развития профессионального мастерства. Наставничество исследовалось по сферам применения (образование, профессионально-производственная деятельность, социальная сфера). В фокусе исследований находились: функции наставничества и типология его моделей, развитие и периодизация наставнических отношений, концептуализация наставничества среди других форм индивидуализированного сопровождения и обучения.

Заключение. На современном этапе наставничество изучается как комплексный междисциплинарный феномен, концептуализация которого осуществляется в ценностной парадигме субъектности, диалога, совместной деятельности и развития, интеллектуальной и духовной активности по открытию личностных смыслов деятельности.

*Ключевые слова:* наставничество; наставник; совместная деятельность; тенденции изучения наставничества; типология наставничества

*Для цитирования:* Дудина Е. А., Поздеева С. И. Проблема наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 85–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.09>

## Mentoring as a Focus of Russian and International Research Investigations

Elena A. Dudina<sup>1</sup>, Svetlana I. Pozdeeva<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup>Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>3</sup>National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

*Abstract.* Introduction. Modern Russian educational environment is characterized by a rapid growth in research and practical interest in the phenomenon of mentoring. Currently, it is significant to reconsider the approaches to mentoring taking into account its historical foundations.

The purpose of this article is to review the topics and problems of mentoring in Russian and international scholarly literature and to identify common theoretical foundation in understanding the phenomenon of mentoring as well as reveal the current trends of studying and implementing mentoring.

*Methodology.* In order to solve the research problem, the authors applied the following methods: review and analysis of Russian and international research literature devoted to mentoring, systematization and summarizing the research data.

*Results.* The analysis of Russian and international research literature enabled the authors to conclude that understanding the phenomenon of mentoring has evolved from ‘the tool of preparing to independent adult life’ to ‘the tool of continuing education and development, societal development, preserving and increasing of human capital’. The first attempts to understand and clarify mentoring were made in belles-lettres and philosophical treatises addressing the problems of moral education. Then, the focus shifted to the professional field: mastering the profession, development of professional competence. Mentoring has been studied according to the fields of implementation (education, professional and industrial activities, social sphere, etc). Researches has focused on the functions of mentoring and its models, development and stages of mentoring relationships, conceptualization of mentoring and its differentiation from other forms of individualized support, guidance and learning.

*Conclusion.* The article concludes that currently mentoring is studied as a complex interdisciplinary phenomenon which is conceptualized within the meaningful paradigm of dialogue, collaboration, intellectual and moral efforts aimed at discovering personal meanings of the activity.

*Keywords:* mentoring; mentor; collaboration; trends in studying mentoring; typology of mentoring

*For citation:* Dudina, E. A., Pozdeeva, S. I., 2023. Mentoring as a focus of russian and international research investigations. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 85–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.09>

**Введение.** Наставничество – это сложный междисциплинарный феномен, изучаемый такими науками, как педагогика, психология, философия, экономика. Его ключевыми категориями являются опыт, сотрудничество, диалог и развитие.

Наставничество является практически первой формой организации обучения и воспитания, причем изначально стихий-

ной и неформальной. Казалось бы, в современном мире, в котором давно сложились и функционируют выверенные и научно-обоснованные системы образования и профессиональной подготовки, наставничество с его ориентацией на трансляцию индивидуального опыта может восприниматься как пережиток прошлого. Однако практический и научный интерес к настав-

ничеству в наши дни только растёт. Оно особенно востребовано для решения индивидуальных задач образования и развития, включая профессиональные контексты.

В образовательное пространство современной России вновь «официально вернулось» наставничество. На государственном уровне утверждены и одобрены целевые модели наставничества обучающихся и педагогических работников.

В связи с вышеизложенным возникает необходимость переосмысления подходов к наставничеству на современном этапе с опорой на его исторические основания. Целью данной статьи является обзор тематики и проблематики наставничества в зарубежных и отечественных педагогических исследованиях и определение как общих теоретических основ в понимании наставничества в России и за рубежом, так и актуальных трендов в его изучении и распространении на разных уровнях образования и в разных сферах жизни общества.

**Методология.** В процессе исследования были использованы следующие методы: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблематике наставничества, логические и исторические методы познания.

**Результаты исследование, обсуждение.** Толкование феномена наставничества как процесса поддержки становления и развития человека, осуществляемого во взаимодействии с опытным, мудрым наставником, обладающим определенным уникальным знанием, универсально и встречается в большинстве мировых культур. Наставничество корнями уходит в первобытное общество, где использовалось для подготовки молодых людей к обряду инициации, целью которого было приобретение ими статуса взрослых членов общества.

В западноевропейской и североамериканской культурах слова «наставничество» и «наставник» (mentoring, mentor) понимаются в традициях античной мифологии и эпоса. Ментор – герой поэмы Гомера

«Одиссея»: он и стал наставником для молодого Телемаха, сына Одиссея.

Поэма дает начало двум вариантам трактовки образа наставника. Согласно первой, наставник – это классический образ надежного, честного и доброго старшего товарища, который берет на себя обязанности родителя. Он является мудрым советчиком, воспитателем, учителем, руководителем и защитником, чьи нравственные качества и глубокие знания позволяют ему служить для подопечного примером для подражания, а мудрость помогает строить взаимоотношения с подопечным с позиции уважения. Второе понимание образа наставника обусловлено сюжетной линией о том, что богиня мудрости Афина нередко перевоплощалась в Ментора и, принимая его образ, направляла Телемаха, помогала ему в трудных жизненных ситуациях.

Развивая античное понимание роли наставника, G. F. Shea утверждал, что «наставники – это особые люди в нашей жизни, которые своими действиями и поступками помогают нам реализовать наш потенциал» [1, с. 11].

После выхода романа «Приключения Телемаха» французского писателя, богослова и педагога Франсуа Фенелона имя собственное «Ментор» (Mentor) стало использоваться в европейских языках как нарицательное имя существительное (mentor) [2]. Интересно отметить, что герой романа-трактата французского мыслителя Жан-Жака Руссо «Эмиль, или О воспитании» получает от своего наставника экземпляр «Приключений Телемаха» Ф. Фенелона. В этом произведении описывается естественный подход к процессу воспитания и обучения главного героя в диалогах с наставником [3].

В «Письмах к сыну» (1770) лорда Ф. Честерфилда впервые в педагогической литературе слово «mentor (наставник)» употребляется в нарицательном значении. «Письма» содержат рекомендации и наставления, смысл которых существо-

но перекликается с педагогическими идеями Джона Локка [Приводится по: 4, с. 1–7].

В Соединенных Штатах Америки в XIX в. были изданы книги и периодические труды, раскрывавшие тему наставничества в руководствах по воспитанию, подготовке педагогов и женскому образованию. Началом *социально-педагогического направления в понимании наставничества* в США можно считать появление в 1910 г. движения Big Brothers, которое на сегодняшний день реализуется во многих странах мира. Главной целью этой программы является наставничество детей и подростков из неблагополучных семей, создание благоприятных условий для их развития и становления, а также формирование их здоровой гражданской позиции в процессе общения с добровольными наставниками.

В США и Великобритании резко возрос научный интерес к наставничеству в 1970–1980 гг., когда был опубликован ряд исследований, посвященных наставничеству взрослых. В 1978 г. группа американских психологов, возглавляемая D. Levinson, провела исследование особенностей развития взрослых людей. Одним из результатов этого исследования стало отмеченное положительное влияние наставника на развитие человека. Автор статьи подчеркивает, что роль наставника в развитии взрослого человека так же значима, как роль родителей в развитии ребенка [5]. Исследования G. Roche [6] и В. Bloom [7] также выявляют корреляцию между успешностью в профессиональной деятельности, высокими карьерными достижениями взрослых людей и опытом участия в наставнических отношениях в юношеском возрасте и в начале трудовой деятельности.

Вопросы наставничества для достижения профессиональных целей, карьерного роста и развития детально изучались за рубежом в период с 1970 по 2000 гг. Специфику наставничества на рабочем месте авторы определяли в аспекте настав-

нических функций [8]. Классификация наставнических функций, разработанная К. Крам, является практически универсальной. Исследовательница разделила их на две группы. Первая группа функций направлена *на профессиональное развитие*, решение профессиональных задач, карьерный рост (эталонная, обучающая, ресурсная; контроля и оценки; сопровождения). Ко второй группе К. Крам отнесла *функции социально-психологического плана*: эмоциональную поддержку, конструктивную критику, функцию содействия, адаптации и ряд других [9]. Обратим внимание, что вторая группа функций связана с реализацией наставничества как совместной деятельности, в рамках которой осуществляется эмоциональная, адаптационная конструктивная взаимная поддержка подопечных. Большинство авторов считают, что одним из важнейших условий эффективного наставничества является комплексная реализация профессиональных и социально-психологических функций, которые также могут быть названы инструментальными по другим источникам [8].

Е. Anderson, S. Merriam и A. Roberts изучали наставничество как *форму межличностного взаимодействия и взаимоотношений*. А. Roberts наиболее существенной характеристикой наставничества называет установление прочных связей и отношений поддержки между наставником и подопечным. Он определяет наставничество как долговременные глубокие эмоциональные отношения, аналогичные родительской любви [10]. S. Merriam считает, что изучение наставничества должно быть направлено на *динамику наставнических отношений*, включая мотивацию начала отношений, положительные и отрицательные результаты и взаимонаправленность отношений [11].

Исследователи наставничества как формы взаимоотношений и взаимодействия наставника и подопечного в профессиональной сфере нередко в своих работах



предпринимали попытку *периодизации наставнических отношений*, делая акцент на динамичный и процессуальный характер наставничества. Так, К. Крам выделяет следующие периоды развития наставнических отношений: начальный; период развития; период отделения; период приобретения нового статуса (период редефиниции). Автор сравнивает наставничество в профессиональной среде в паре «наставник – подопечный» с отношениями родителей и детей подросткового и юношеского возраста в условиях семьи. Период отделения, характеризующийся явным стремлением подопечного к независимости, самостоятельности и свободе действий, нередко становится источником конфликтов и психологического дискомфорта. Успешный сценарий наставнических отношений, как считает К. Крам, представляет собой движение от первоначального неравенства опытного профессионала и начинающего сотрудника (молодого специалиста) к равным партнерским отношениям двух коллег [9].

J. Grossman [12], E. P. Torrance [13] и K. Yamamoto [14] также понимали наставничество как динамичный взаимонаправленный процесс, проходящий через ряд стадий развития: на каждой новой стадии актуализируются новые задачи. Авторы подчеркивали, что наставничество – это не статичный инструмент, а гибкий и адаптивный в отношении уникальных потребностей участников *способ развития*.

В британской педагогической литературе периода конца XX – начала XXI в. появилось значительное количество работ, раскрывающих *проблематику наставничества в контексте педагогического образования и непрерывного профессионального развития педагогов*. В работах данного периода исследователи пытаются обосновать применение наставничества в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов, анализируют методики, технологии, модели наставничества. Это подчеркивает особую значимость

наставнического сопровождения в период погружения молодого специалиста в профессию на этапе трудоустройства и приобретения первичных практических навыков после студенческой скамьи.

Описание трех моделей наставничества для реализации в контексте педагогического образования (авторитарной модели, модели оценки компетентности и модели профессиональной рефлексии) представлено в книге британских педагогов J. Furlong and T. Maynard [15]. Авторитарная модель подразумевает отношения в паре «наставник – подопечный» по принципу «мастер – подмастерье». Компетентностная модель нацелена на повышение уровня профессиональных компетенций будущего либо начинающего педагога, выявление его профессиональных затруднений и дефицитов, оценку его профессионального уровня. В рамках модели профессиональной рефлексии наставник исполняет роль фасилитатора, конструктивного критика, стремящегося сформировать в подопечном умение критически анализировать результаты своей профессиональной деятельности, осмысливать ее результаты, планировать свое профессиональное развитие исходя из собственных целей и потребностей. Таким образом, в авторитарной модели наставник занимает позицию руководителя, в компетентностной – позицию лидера, а в рефлексивной модели – организатора процесса профессиональной рефлексии как средства профессионально-личностного развития.

P. Tomlinson выделял в наставничестве модель коучинга и модель фасилитации. Целью модели коучинга является развитие и совершенствование профессиональных компетенций будущих и начинающих педагогов. Модель фасилитации направлена на профессиональное развитие на основе недирективной поддержки и сопровождения [16]. Первая модель близка к лидерской модели организации совместной деятельности наставника и подопечного, а вторая –

к партнерской.

Схожую типологию моделей наставничества находим у Н. Tyler. В своем исследовании роли наставника в становлении будущего педагога автор дает описание традиционной (авторитарной, субъект-объектной) модели и модели сотрудничества (взаимного наставничества), характеризующейся открытостью, диалогичностью отношений наставника и наставляемого, потенциалом профессионального развития всех участников наставнических отношений [17]. На наш взгляд, наличие только двух моделей по принципу противопоставления обедняет деятельностный потенциал наставнических моделей и вынуждает педагогов строго поляризовать свою профессиональную деятельность, примыкая, как правило, к одной модели.

Итак, как мы видим, на рубеже XX–XXI вв. в зарубежной педагогической литературе были предприняты попытки концептуализации феномена наставничества. Авторы предлагали свои и уточняли существующие дефиниции понятия «наставничество», дифференцировали его среди других форм индивидуального сопровождения и обучения [10; 18].

На современном этапе широкое применение наставничества в различных сферах жизни общества и разнообразие подходов к определению данного феномена актуализируют проблему систематизации и классификации его типов. На основе анализа зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы нами были выделены 5 оснований для классификации:

– по степени внешней организации: *неформальное (естественное) наставничество и формальное (специальным образом организованное)*;

– по сферам применения: *наставничество в сфере образования; социально-психологическое наставничество; наставничество для решения задач профессиональной деятельности*;

– по опыту и возрасту участников:

*«классическое» наставничество; «наставничество равных»; «реверсивное» наставничество*;

– по количеству участников в рамках одних наставнических отношений: *индивидуальное, групповое и двойное наставничество*;

– по использованию ИКТ для реализации наставнических отношений *очное наставничество, наставничество посредством использования ИКТ и смешанный тип*.

Перейдем к отечественному опыту реализации и изучения феномена наставничества.

Обратимся к работе российских учёных А. Т. Гаспаривили и О. В. Крухмалева, которые очень удачно, с нашей точки зрения, систематизировали с исторических позиций развитие феномена наставничества и раскрыли предпосылки его эволюции в определенные периоды советской и современной российской истории [19]. Представим данную информацию в таблице.

Феномен наставничества активно изучался в Советском Союзе в 1970–1980-е гг. в контексте производственной педагогики, совершенствования воспитательной деятельности трудовых коллективов. В трудах советских учёных осуществлялось осмысление социальной сущности наставничества, его места в системе преемственности поколений [20]. Наставничество рассматривалось как институт непрофессиональной педагогической деятельности, в рамках которой осуществлялась преемственность в сфере материального производства и наследование духовных ценностей [21; 22].

Фактически полное прекращение применения наставничества как средства воспитания и обучения на рабочем месте в 1990-е гг. в России привело к потере научного интереса к изучению данного феномена. В начале XXI в. возрождается наставничество как средство профессиональной адаптации, профессионализации, повышения квалификации специалистов различных сфер деятельности. Возрождается и научный интерес к исследованию

проблематики наставничества в свете аксиологического, системно-деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного методологических подходов.

Таблица

### Историческая периодизация наставничества (отечественный опыт)

Период	Характеристика наставничества
Период с 1917 г. до ранней индустриализации	Наставничество как профессиональное ученичество
30-е годы XX века (Индустриализация в СССР)	Наставничество как социальный институт передачи профессиональных знаний и коммунистического воспитания
50–80-е годы XX века	Активное развитие движения наставничества при непосредственной поддержке государства. Продвижение лучших практик наставничества молодежи. Наставничество как инструмент идеологического воспитания. Высокий социальный статус наставников
1990-е годы XX века – первое десятилетие XXI в. (смена экономических приоритетов, новые формы хозяйственных отношений)	Утрата положительного опыта организации наставничества
2010–2020-е гг.	Возрождение интереса к институту наставничества, в том числе со стороны государства. Введение должности ведущего учителя (учителя-наставника). Наставничество в системе деятельности по профориентации школьников и развитию одаренной и талантливой молодежи (олимпиадное движение, деятельность технопарков, Кванториумов, образовательных центров для одаренных и талантливых детей, подростков, молодых людей). Учреждение конкурсов, соревнований и олимпиад по профессиональному мастерству, навыкам и умениям среди молодежи. Конкурсы наставников. Наставничество как инструмент непрерывного образования

В центре внимания исследователей – молодой специалист, его профессиональное становление и развитие. Психологические аспекты отношений в системе «наставник – молодой специалист» раскрыты в диссертационном исследовании Е. В. Чариной [23]. Практический и теоретический интерес к теме наставничества в этот период был связан с острой нехваткой педагогических кадров и необходимостью закрепить их на рабочем месте, а также с демократизацией всей системы образования в сторону предоставления разных возможностей для профессионально-личностного развития педагога.

И. В. Круглова исследовала специфику наставничества на основных этапах профессионального становления молодого педагога: адаптационном; проектировочном, нацеленном на проектирование молодым учителем собственного профессионального роста, и контрольно-оценочном, направленном на формирование способности рефлексии собственной профессиональной деятельности, критической оценки собственного профессионального становления и развития, а также самостоятельного управления собственным профессиональным развитием [24].

На основе выявленных профессио-

нально значимых качеств наставников К. В. Колесниченко разработала психологический эталон наставника, что позволило исследователю сформулировать практические рекомендации по профессионально-психологическому отбору наставников молодых педагогов [25].

Период с 2013 по 2023 гг. отмечен возросшим исследовательским интересом к наставничеству на производственных предприятиях в аспектах профессиональной подготовки молодых кадров (Е. Н. Фомин) [26], подготовки наставников (А. Р. Масалимова, И. И. Фаляхов, И. И. Ирисметова) [27; 28; 29], психологического сопровождения деятельности наставников (О. В. Рудь) и процесса наставничества в целом (А. А. Злобина) [30; 31]. Это связано с существенным обновлением системы СПО в России, в том числе развитием института наставничества не только на предприятиях, но и в техникумах.

**Заключение.** В статье рассмотрено ста-

новление наставничества как комплексного междисциплинарного феномена, концептуализация которого осуществляется в ценностной парадигме субъектности, диалога, совместной деятельности и развития, интеллектуальной и духовной активности по открытию личностных смыслов деятельности.

Исторически понимание наставничества эволюционировало от «инструмента подготовки к взрослой жизни» до «инструмента непрерывного образования и развития человека, развития общества, сохранения и приращения человеческого капитала» [32]; от однонаправленного процесса в сторону воспитанника или подопечного, его потребностей и развития до осознания взаимонаправленности наставнического взаимодействия, развивающего потенциала для наставника, взаимной потребности в наставнических отношениях; от авторитарной модели к модели сотрудничества (лидерской и партнерской).

#### Список источников

1. *Shea G. F.* Mentoring: A Guide to the Basics. – London: Kogan Page, 1992. – 79 p.
2. *Фенелон Ф.* Приключения Телемаха. – СПб.: Римис, 2011. – 352 с.
3. *Руссо Ж. Ж.* Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1: Эмиль, или О воспитании / под ред. Г. Н. Джибладзе; составитель А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
4. *Irby B., Boswell J.* Historical Print Context of the Term, “Mentoring” // Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. – 2016. – Vol. 24 (1). – P. 1–7.
5. *Levinson D. J., Darrow D., Levinson M., Klein E. B., McKee B.* Seasons of a man’s life. – New York: Academic Press, 1978. – 352 p.
6. *Roche G.* Much ado about mentors // Harvard Business Review, 1979. – Vol. 20. – P. 14–16.
7. Developing talent in young people / Ed. B. J. Bloom. – NY: Ballantine Books, 1985. – 557 p.
8. *Zey M. G.* The mentor connection. – Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 1984. – 250 p.
9. *Kram K. E.* Phases of the mentor relationship // Academy of Management Journal, 1983. – Vol. 26. – P. 608–625.
10. *Roberts A.* Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature // Mentoring and Tutoring, 2000. – Vol. 8 (2). – P. 145–170.
11. *Merriam S.* Mentors and protégés // Adult Education Quarterly, 1983. – Vol. 33 (3). – P. 161–174.
12. *Grossman J. B., Rhodes J. E.* The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring // American Journal of Community Psychology, 2002. – Vol. 30. – P. 199–219.
13. *Torrance E. P.* Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study // Creative Child and Adult Quarterly. – 1980. – Vol. 5 (1). – P. 148–158.
14. *Yamamoto K.* To See Life Grow: The Meaning of Mentorship // Theory Into Practice, 1988.
15. *Furlong J., Maynard T.* Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge. – London: Routledge, 1995. – 210 p.
16. *Tomlinson P.* Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation. – Philadelphia: Open University Press, 1995. – 242 p.

17. Tyler H. J. School-based to school-led initial teacher training: reconceptualising the mentor's role: DProf thesis. Middlesex University, 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <http://eprints.mdx.ac.uk/18509/> (дата обращения: 23.06.2023).
18. Garvey B., Alred G. An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects // *British Journal of Guidance and Counselling*. – 2003. – Vol. 31. – P. 1–9.
19. Гаспаршвили А. Т., Крухмалева О. В. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии // *Народное образование*. – 2019. – № 5 (1476). – С. 109–115.
20. Батышев С. Я. Основы педагогической деятельности наставника. – М.: Знание, 1977. – 63 с.
21. Лебедева Л. В. Наставничество как индивидуальная форма нравственного воспитания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1985. – 17 с.
22. Смольникова Н. С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Уфа, 1984. – 20 с.
23. Чарина Е. В. Отношения в системе «наставник-молодой специалист» в процессе профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 24 с.
24. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 27 с.
25. Колесниченко К. В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.
26. Фомин Е. Н. Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 27 с.
27. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2014. – 40 с.
28. Фалыхов И. И. Научно-методическое обеспечение подготовки наставников для дуального обучения студентов колледжей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2018. – 26 с.
29. Ирисметова И. И. Формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на предприятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2023. – 24 с.
30. Рудь О. В. Психологическое сопровождение наставников рабочей молодежи в условиях промышленного производства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2015. – 22 с.
31. Злобина А. А. Психологические особенности наставничества в операторской деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016. – 25 с.
32. Цигулева О. В., Абакумова Н. Н., Поздеева С. И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // *Язык и культура*. – 2022. – № 57. – С. 292–307.

## References

1. Shea, G. F., 1992. *Mentoring: A Guide to the Basics*. London: Kogan Page Publ., 79 p. (In Eng.)
2. Fenelon, F., 2011. *The Adventures of Telemachus*. St. Petersburg: Rimis Publ., 352 p. (In Russ.)
3. Rousseau, J. J., 1981. *Educational works: in 2 volumes. vol. 1: Emile or On Education*. Moscow: Pedagogica Publ., 656 p. (In Russ.)
4. Irby, B., Boswell, J., 2016. Historical Print Context of the Term, “Mentoring”. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (1), pp. 1–7. (In Eng.)
5. Levinson, D. J., Darrow, D., Levinson, M., Klein, E. B., McKee, B., 1978. *Seasons of a man's life*. New York: Academic Press, 352 p. (In Eng.)
6. Roche, G., 1979. Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 20, pp. 14–16. (In Eng.)
7. Bloom, B. J., ed., 1985. *Developing talent in young people*. NY: Ballantine Books, 557 p. (In Eng.)
8. Zey, M. G., 1984. *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 250 p. (In Eng.)
9. Kram, K. E., 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, no. 26, pp. 608–625. (In Eng.)
10. Roberts, A., 2000. *Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature*. *Mentoring and Tutoring*, no. 8 (2), pp. 145–170. (In Eng.)

11. Merriam, S., 1983. Mentors and protégés. *Adult Education Quarterly*, no. 33 (3), pp. 161–174. (In Eng.)
12. Grossman, J. B., Rhodes, J. E., 2002. The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring. *American Journal of Community Psychology*, no. 30, pp. 199–219. (In Eng.)
13. Torrance, E. P., 1980. Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, no. 5 (1), pp. 148–158. (In Eng.)
14. Yamamoto, K., 1988. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory Into Practice*, no. 27 (3), pp. 183–189. (In Eng.)
15. Furlong, J., Maynard, T., 1995. *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge, 210 p. (In Eng.)
16. Tomlinson, P., 1995. *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Philadelphia: Open University Press, 242 p. (In Eng.)
17. Tyler, H. J., 2015. School-based to school-led initial teacher training: reconceptualising the mentor's role: DProf thesis. Middlesex University [online]. Available at: <http://eprints.mdx.ac.uk/18509/> (accessed 23.06.2023) (In Eng.)
18. Garvey, B., Alred, G., 2003. An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects. *British Journal of Guidance and Counselling*, no. 31, pp. 1–9. (In Eng.)
19. Gasparishvili, A. T., Kruhmaleva, O. V., 2019. Mentoring as a Social Phenomenon: Contemporary Challenges and New Realities. *Public Education*, no. 5 (1476), pp. 109–115. (In Russ.)
20. Batyshev, S. Ya., 1977. *The Foundations of mentor's educational activity*. Moscow: Znaniye Publ., 63 p. (In Russ.)
21. Lebedeva, L. V., 1985. Mentoring as an individual form of moral education. *Abstract Cand. Sci. (Philosophy)*. Moscow, 17 p. (In Russ.)
22. Smolnikova, N. S., 1984. Mentoring as a social institute of communist moral education. *Abstract Cand. Sci. Dissertation (Philosophy)*. Ufa, 20 p. (In Russ.)
23. Charina, E. V., 2004. Relationships in the system 'mentor-novice professional' in the process of professionalization. *Abstract Cand. Sci. Dissertation (Psychology)*. Moscow, 24 p. (In Russ.)
24. Kruglova, I. V., 2007. Mentoring as a condition of a novice teacher professional development. *Abstract Cand. Sci. (Education)*. Moscow, 27 p. (In Russ.)
25. Kolesnichenko, K. V., 2013. Significant professional qualities of novice professionals' mentor: with the main focus on teaching. *Abstract Cand. Sci. (Psychology)*. St. Petersburg, 24 p. (In Russ.)
26. Fomin, Ye. N., 2013. Competence-oriented mentoring of students in the modern industrial enterprise as a resource of successful professional preparation. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 27 p. (In Russ.)
27. Masalimova, A. R., 2014. In-company preparation of engineering professionals for performing mentoring functions within the framework of the modern industrial enterprise. *Abstract Doctor Sci. (Pedag.)*. Ufa, 40 p. (In Russ.)
28. Falyakhov, I. I., 2018. Scientific-methodological conditions of preparing mentors for dual education of vocational students. *Abstract Cand. Sci. (Education)*. Kazan, 26 p. (In Russ.)
29. Irismetova, I. I., 2023. Preparing mentors for non-professional educational activity within the framework of industrial enterprises. *Abstract Cand. Sci. (Education)*. Kazan, 24 p. (In Russ.)
30. Rud, O. V., 2015. Psychological guidance of young workers' mentors within the framework of the industrial enterprise. *Abstract Cand. Sci. Dissertation (Psychology)*. Rostov-on-Don, 22 p. (In Russ.)
31. Zlobina, A. A., 2016. Psychological peculiarities of mentoring of operators. *Abstract Cand. Sci. (Psychology)*. Moscow, 25 p. (In Russ.)
32. Tsiguleva, O. V., Abakumova, N. N., Pozdeeva, S. I., 2022. Human capital's humanitarian characteristics of a competent approach to education. *Language and culture*, no. 57, pp. 292–307. (In Russ.)

### Информация об авторах

Е. А. Дудина, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, [elenadudina@list.ru](mailto:elenadudina@list.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7016-7437>, Новосибирск, Россия

С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический

университет; профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, svetapozd@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>, Томск, Россия

### **Information about the authors**

Elena A. Dudina, Assoc. Prof. of Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University, elenadudina@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7016-7437>, Novosibirsk, Russia

Svetlana I. Pozdeeva, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Institute of Childhood, Head of the Laboratory of Methamethodology, Institute of Teacher Education Development, Tomsk State Pedagogical University; Professor, National Research Tomsk Polytechnic University, svetapozd@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>, Tomsk, Russia

Поступила в редакцию 15.07.2023

Принята редакцией 10.08.2023

Submitted 15.07.2023

Accepted by the editors 10.08.2023

Научная статья  
УДК 378+37.0  
DOI: 10.15293/1813-4718.2305.10

## Содержательно-методические особенности подготовки студентов-бакалавров к деятельности классного руководителя

Скрышников Екатерина Михайловна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Актуальность подготовки студентов-бакалавров для реализации целей, задач и функций классного руководителя связана с современными тенденциями и государственным запросом в области обеспечения реализации воспитательной деятельности в образовательных организациях.

Цель статьи – охарактеризовать содержательно-методические особенности подготовки студентов-бакалавров в педагогическом вузе к реализации деятельности классного руководителя.

Методология. Исследование проводилось с использованием деятельностного подхода, позволившего определить воспитывающую и социализирующую роль участия студентов во внеучебной деятельности вуза и его жизнедеятельности, рассмотреть их как фактор формирования профессиональных компетенций; идей полисубъектного подхода, способствующих определению потенциала отношений субъектов образовательной деятельности в развитии субъектности студентов-бакалавров и их личностных, а также профессиональных качеств. Методами исследования является анализ научной литературы и нормативной документации по теме, способствующий определению актуального содержания и элементов подготовки (учебная и внеучебная деятельность, жизнедеятельность вуза, прохождение практики) студентов-бакалавров к деятельности классного руководителя; метод конкретизации, позволяющий охарактеризовать многогранность содержания подготовки студентов-бакалавров.

Результаты исследования. Важной задачей при подготовке студентов к выполнению функций классного руководителя является формирование субъектности студентов-бакалавров в ходе вовлечения их в учебную и внеучебную деятельность в педагогическом вузе, вовлечения их в жизнедеятельность университета. В статье представлены особенности организации внеучебной деятельности в Новосибирском государственном педагогическом университете на примере таких направлений, как: студенческие объединения, общевузовские и факультетские события, художественная и научная деятельность. Содержательные аспекты подготовки студентов к деятельности классного руководителя при освоении ими дисциплины «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» и программы практики «Производственная педагогическая практика (классное руководство)» выстроены в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и примерной рабочей программы воспитания.

В заключении делается вывод о том, что при подготовке студентов-бакалавров к деятельности классного руководителя важно обеспечивать комплекс элементов, к которым относится разнообразная внеучебная деятельность и жизнедеятельность вуза; реализация программ учебной дисциплины и практики; подходы к реализации образовательной деятельности в педагогическом университете (событийно-деятельностный, гуманистический, системный).

*Ключевые слова:* классный руководитель; студент-бакалавр; внеучебная деятельность; технологии воспитания; педагогическая практика; субъектность



*Для цитирования:* Скрышников Е. М. Содержательно-методические особенности подготовки студентов-бакалавров к деятельности классного руководителя // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 96–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.10>

*Финансирование.* Исследование выполнено в рамках проекта «Разработка научно-методического сопровождения подготовки классных руководителей и кураторов студенческих групп в условиях внедрения программы воспитания», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания № 073-03-2023-027 от 27.01.2023 г.

Scientific article

## **Content and Methodological Features of Preparing Bachelor Students for the Activities of a Class Teacher**

**Ekaterina M. Skrypnikova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The relevance of training bachelor students to implement the goals, objectives and functions of the class teacher is associated with modern trends and government requests in the field of ensuring the implementation of educational activities in educational organizations.

The purpose of the article is to characterize the content and methodological features of preparing bachelor students at a pedagogical university to implement the activities of a class teacher.

*Methodology.* The study was conducted using an activity-based approach, which made it possible to determine the educational and socializing role of students' participation in the extracurricular activities of the university and its life, and to consider them as a factor in the formation of professional competencies; ideas of a multi-subjective approach that help determine the potential of relations between subjects of educational activity in the development of the subjectivity of bachelor students and their personal and professional qualities. The research methods are the analysis of scientific literature and normative documentation on the topic, which helps determine the actual content and elements of preparation (curricular and extracurricular activities, university life, internship) of bachelor students for the activities of a class teacher; a method of specification that allows us to characterize the versatility of the content of bachelor's student training.

*Research results.* An important task in preparing students to perform the functions of a class teacher is the formation of the subjectivity of bachelor students in the course of involving them in educational and extracurricular activities at a pedagogical university, involving them in the life of the university. The article presents the features of the organization of extracurricular activities at the Novosibirsk State Pedagogical University using the example of such areas as: student associations, university-wide and departmental events, artistic and scientific activities. The substantive aspects of preparing students for the activities of a class teacher when they master the discipline "Technology and Organization of Educational Practices (Classroom Management) and the practice program "Industrial Pedagogical Practice (Classroom Management)" are built in accordance with the requirements of federal state educational standards and an exemplary work program of education.

In conclusion, it is concluded that when preparing bachelor students for the activities of a class teacher, it is important to provide a complex of elements, which include a variety of extracurricular activities and the life of the university; implementation of academic discipline and practice programs; approaches to the implementation of educational activities at a pedagogical university (event-activity, humanistic, systemic).

*Keywords:* class teacher; bachelor's student; extracurricular activities; educational technologies; teaching practice; subjectivity

*For citation:* Skrypnikova, E. M., 2023. Content and methodological features of preparing bachelor students for the activities of a class teacher. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 96–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.10>

*Funding.* The study was carried out within the framework of the project «Development of scientific and methodological support for the training of class teachers and curators of student groups in the context of the implementation of the education program», which is implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, within the framework of state task № 073-03-2023-027 dated 27.01.2023.

**Введение. Постановка проблемы.** На сегодняшний момент можно отметить возрастающий интерес к вопросам воспитания подрастающего поколения со стороны государства и общества. Запрос к содержанию и особенностям реализации воспитания отражен в таких документах, как «Стратегия развития воспитания на период до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития российских школьников», Федеральный закон «Об образовании» и др. В 2020 г. в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» были внесены изменения по вопросам воспитания обучающихся, в которых представлены конкретизация понятия «воспитание», а также общие требования к организации воспитания школьников. В данном законе закрепляется, что «воспитание осуществляется на основе включаемых в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы»<sup>1</sup>. Значимую роль в реализации воспитательных задач в образовательной организации играет классный руководитель. В Примерной рабочей программе воспитания закреплен модуль работы «классное руководство», ориентированный на «реализацию воспитательного потенциала класс-

ного руководства»<sup>2</sup> и содержащий в себе основные методы, формы, направления и содержания воспитательной работы. Но из-за разных трудностей (ориентир на предметную подготовку детей, слабо сформированные навыки реализации методики воспитательной работы на индивидуальном и коллективном уровне, чрезмерная нагрузка учителей и др.) классные руководители не всегда в полной мере реализуют свои функции и задачи. В связи с этим актуальным стоит вопрос подготовки студентов-бакалавров к реализации деятельности классного руководителя в соответствии с требованиями Федеральных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС).

**Цель статьи** заключается в характеристике содержательно-методических особенностей подготовки студентов-бакалавров в педагогическом вузе к деятельности классного руководителя.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Особенности подготовки студентов к деятельности классного руководителя рассмотрены Л. В. Байбородовой [1], Н. Г. Гавриловой [2], М. Ж. Зангиевой [3], Н. В. Кохан [4], Е. Е. Леоновой [5], Т. А. Ромм [6], Т. В. Сильягиной [7], В. Ю. Соболевой [8], М. В. Шакуровой [9]

<sup>1</sup> Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_358792/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/) (дата обращения: 12.05.2023).

<sup>2</sup> Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. 2022 // Институт изучения семьи, детства и воспитания РАО [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf> (дата обращения: 23.04.2023).

и др. В работах обозначенных авторов раскрываются различные аспекты деятельности классного руководителя: компоненты, подходы и принципы подготовки будущих классных руководителей; выявление характеристик студентов как будущих воспитателей; тенденции совершенствования деятельности классного руководителя в условиях внедрения программы воспитания в общеобразовательных организациях и научно-методическое сопровождение подготовки классного руководителя; компетентностный подход в подготовке будущих педагогов как классных руководителей; подготовка будущих классных руководителей к работе с детьми и родителями замещающих семей; потенциал практики (педагогической/педагогической (летней)) студентов в подготовке к деятельности классного руководителя; трудности в деятельности классных руководителей.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования содержательно-методических особенностей подготовки студентов-бакалавров к деятельности классного руководителя составили деятельностный подход (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.), позволяющий определить воспитывающую и социализирующую роль участия студентов во внеучебной деятельности вуза и его жизнедеятельности, рассмотреть их как фактор формирования профессиональных компетенций; идеи полисубъектного подхода (С. Д. Дерябо, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков и др.), определяющие отношения субъектов образовательной деятельности как фактор развития субъектности студентов-бакалавров и их личностных, а также профессиональных качеств.

Методами исследования является анализ научной литературы и нормативной документации по вопросам реализации деятельности классного руководителя, способствующий определению актуального

содержания и элементов подготовки (учебная и внеучебная деятельность, жизнедеятельность вуза, прохождение практики) студентов-бакалавров, а также определению подходов и условий, связанных с их оптимальным обеспечением; метод конкретизации, позволяющий охарактеризовать многогранность содержания подготовки студентов-бакалавров.

**Результаты исследования.** Классный руководитель является одним из важных субъектов, реализующих воспитание в общеобразовательной организации. Он выступает, с одной стороны, транслятором ценностей и установок, с другой – посредником между ребенком и социумом, который регулирует и направляет их взаимодействие. По мнению Л. В. Байбородовой и А. В. Дорофеевой, современными задачами классного руководителя являются «развитие индивидуальности каждого ребенка, сохранение его неповторимости, раскрытие его талантов и создание условий для нормального духовного, умственного, физического совершенства» [10, с. 87–88]. Реализация данных задач актуализирует использование потенциала учебных дисциплин, дисциплин практик, внеучебной деятельности и жизнедеятельности вуза для формирования компетенций и личностных качеств у студентов-бакалавров, необходимых для реализации классного руководства в своей будущей профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что деятельность современного классного руководителя – это целенаправленная, системная, планируемая деятельность, обязательными элементами которой являются:

- анализ социальных тенденций (как негативных, так и позитивных), социального запроса и воспитательной деятельности, осуществленной ранее;
- диагностика личностного развития обучающихся;
- взаимодействие с родителями, обучающимися и педагогами, работающими

с классом;

- целеполагание и планирование деятельности;
- организаторская деятельность;
- коррекция действий и деятельности;
- анализ и диагностика результатов педагогической деятельности.

Поэтому важное место в профессиональной подготовке классного руководителя занимает формирование аналитических, диагностических и рефлексивных навыков; системного, логического и критического мышления; организаторских и коммуникативных навыков. Хотя данный перечень может быть продолжен, данные характеристики являются системообразующими для компетенций классного руководителя.

При подготовке к деятельности классного руководителя важным аспектом является учет современных нормативных тенденций и запросов. Так, во ФГОС общего образования нет прямых требований к деятельности классного руководителя, но отражен запрос к организации воспитательного процесса, который в том числе осуществляет классный руководитель. К такому запросу относится обеспечение деятельности, направленной на достижение личностных результатов обучающихся, таких как «осознание российской гражданской идентичности, готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению, ценность самостоятельности и инициативы, наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности, сформирован-

ность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим и жизни»<sup>1</sup>. В связи с этим актуальными являются формирование у студентов знаний и опыта применений технологий стимулирования инициативности обучающихся, их активности в разных видах деятельности (технология организации коллективно-творческой деятельности, проектной, игровой деятельности и т. д.). Согласно Примерной рабочей программе воспитания деятельность классного руководителя предусматривает работу с классным коллективом, индивидуальную работу с обучающимися, взаимодействие с учителями-предметниками и работу с родителями<sup>2</sup>. Для реализации направлений работы классного руководителя студентам важно овладеть следующими технологиями: проведения классных часов; вовлечения обучающихся в общешкольные дела и мероприятия; формирования коллектива; развития самоуправления; сотрудничества с субъектами образовательной организации; проведения родительских собраний. А также такими методами и формами, как беседы, наблюдения, игры, мероприятия (тренинги, экскурсии, походы, выставки, концерты, соревнования, конкурсы и т. п.). Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях»<sup>3</sup> содержит правовые основы, цели, задачи и принципы организации деятельности классного руководителя, охарактеризованы вариативная и инвариативная части работы. Содержательно и ме-

<sup>1</sup> Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389560/154f202810067c03e529dbb9f2e5f76d5174cd48/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/154f202810067c03e529dbb9f2e5f76d5174cd48/) (дата обращения: 12.05.2023).

<sup>2</sup> Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. 2022 // Институт изучения семьи, детства и воспитания ПАО [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0zcgmrc2e.pdf> (дата обращения: 23.04.2023).

<sup>3</sup> Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. N ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» // Информационно-правовой портал Гарант.ру [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/> (дата обращения: 28.03.2023).

тодически подготовка классного руководителя должна включать данные разделы.

Так как в общеобразовательной организации за счет разных видов деятельности, в том числе воспитательной, должны обеспечиваться условия развития субъектности школьников, в педагогическом вузе важно создать условия развития субъектности студентов-бакалавров. Субъектность представляет собой способность человека управлять своей деятельностью, а значит уметь ставить цели и задачи, определять способы их достижения, контролировать, корректировать процесс реализации и анализировать результаты деятельности. Формирование субъектности зависит от жизнедеятельности организации и созданной в ней среды. Жизнедеятельность вуза включает разные сферы, обеспечивающие активность студентов и способствующие реализации различных потребностей (общение, познание, самореализация и др.). Е. А. Богачева делит сферы жизнедеятельности студентов на внешнюю и внутреннюю. Внешняя – это социальная сфера, внутренняя – физиологическая и психологическая (эмоциональная, духовно-нравственная) сферы [11]. Жизнедеятельность влияет на развитие студента в связи с тем, что он «может и стремится реализовать в ней свою активность, выступая в качестве субъекта представленных в конкретной воспитательной организации сфер жизнедеятельности» [12, с. 72]. К технологиям развития субъектности студентов, которые могут быть применены при подготовке к деятельности классного руководителя могут относиться: дискуссия, кейс-метод, проектная деятельность, рефлексивные практики (позиционное взаимодействие, многоуровневая рефлексия, межвозрастная дискуссия, технология погружения и т. д.). Дискуссия как интерактивный метод взаимодействия между студентами и преподавателем или внутри студенческой группы обеспечивает развитие коммуникативных навыков, логи-

ческого и критического мышления. Кейс-метод способствует развитию у студентов коммуникативности, креативности, поиска, анализа и систематизации информации, умений слушать, убеждать, аргументировать свою позицию и предлагаемое решение и др. Проектная деятельность позволяет студенту научиться систематизировать задачи и цели деятельности, определять логическую связь задачи и способов их достижения, анализировать осуществляемую деятельность, креативно искать способы решения исследовательских и социальных проблем. Рефлексивные практики занимают важное место в методической и методологической компетенции студента. «Рефлексия выступает системообразующим фактором между мыслительным процессом и регуляцией содержания деятельности на предметном и операциональном уровнях» [13, с. 16]. И. Ю. Шустова выделяет такие виды рефлексии: по отношению к себе и своей профессиональной деятельности; по отношению к содержанию образования; по отношению к воспитаннику [14]. За счет рефлексивных практик студент выводится на уровень субъекта, осмысляющего, моделирующего и преобразующего деятельность. Т. Ruutmann предложила следующие элементы развития рефлексии студентов: постановка цели, создание позитивной атмосферы, использование дидактических методов (поддержка размышлений, мастер-классы, активное обучение, портфолио, тематические исследования, творческое и критическое мышление, дебаты), сотрудничество [15]. P. Aubusson, J. Griffin, F. Steele считают, что развитие рефлексии должно происходить в двух направлениях: контекстуальном (опыт) и концептуальном (теории и принципы) [16]. Концептуальное направление является важным дополнением к осмыслению получаемого профессионального опыта, а готовность студента размышлять над своими взглядами и убеждениями, складывающимися принципами и т. д. может способствовать осознанию

тех действий, которые он осуществляет на практике.

Значимое место при подготовке к деятельности классного руководителя занимает вовлечение студентов во внеучебную деятельность, организуемую в университете. Внеучебная деятельность представляет из себя совокупность видов деятельности, реализуемых в вузе, выходящих за рамки учебной программы и направленных на адаптацию, воспитание и социализацию студента. В учебной и внеучебной деятельности решается комплекс воспитательных и социализирующих задач, которые способствуют становлению и развитию личностных и профессиональных компетенций студентов (Н. Н. Киселев, Е. В. Киселева) [17]. «Осуществление учебной и внеучебной деятельности в единстве дает возможность студентам в полной мере освоить разные социальные роли, успешно адаптироваться в вузовской, послевузовской и социальной среде» [18, с. 43]. Д. А. Писаренко в образовательной организации высшего образования выделяет такие виды внеучебной деятельности студентов, как: «научная, общественная, культурно-досуговая, физкультурно-спортивная и виртуальная деятельность (взаимодействие в виртуальной среде)» [18, с. 43].

На примере Новосибирского государственного педагогического университета можем отметить, что внеучебная деятельность студентов включает деятельность студенческих объединений (студенческий пресс-клуб, штаб студенческих отрядов, спортивный клуб НГПУ, школа подготовки вожатых, студенческое научное общество и др.); участие в общеузовских и факультетских событиях (адаптационный сбор, День знаний, День защиты детей и т. п.); участие в художественной деятельности (художественные смотры, концерты, выставки и пр.); научную деятельность (конференции, олимпиады, научные конкурсы и студенческие проекты и др.)

и другие направления и формы реализации. Внеучебная деятельность обеспечивает не только возможности для самореализации студентов, но и создает условия для обмена опытом, формирования значимых навыков, необходимых для организации деятельности классного руководителя (организаторские, ораторские, творческие, коммуникативные и т. д.).

Содержательная и методическая подготовка к выполнению функций классного руководителя может осуществляться в рамках программы дисциплины «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» и программы практики «Производственная педагогическая практика (классное руководство)», обеспечивающих единство образовательного пространства педагогического образования («Ядро высшего педагогического образования») по модулю воспитательной деятельности для направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Модуль воспитательной деятельности в подготовке студентов ориентирован на формирование у них компетенций, необходимых для реализации воспитательной деятельности в общеобразовательной организации, включая творческое применение их на практике в разнообразных воспитательных ситуациях. Модуль ориентирован на обеспечение готовности студентов работать с детьми разных возрастов, проявления инициативности в деятельности. Студент должен осуществлять поддержку и создавать условия для личностного развития ребенка. Исходя из этих целевых ориентиров, студенты, освоившие программы, включенные в модуль воспитания, должны быть в полной мере готовы к осуществлению воспитательной деятельности, в том числе, к деятельности классного руководителя.

Для обеспечения единства требований к формированию у студентов компетенций в воспитательной деятельности групп-

па разработчиков составила содержание и виды заданий программы «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» (разработчики: доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ИИГСО Т. А. Ромм; кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем ИКиМП Б. А. Дейч; кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ИФМИиТО Т. А. Добрынина).

Основные темы, направленные на освоение компетенций курса, зафиксированные в программе, следующие:

– «Воспитательная деятельность в образовательной организации» – ознакомление со спецификой воспитания, его целями и задачами, примерной программой воспитания;

– «Классный руководитель как субъект воспитательной деятельности в образовательной организации» – формирование знаний об особенностях организации деятельности классного руководителя, его задачах, функциях, технологиях, формах и методах работы, а также личностных ресурсах классного руководителя;

– «Содержание воспитательной деятельности с классным коллективом» позволяет осмыслить особенности, методы и формы развития детского коллектива, способы и приемы вовлечения детей в планирование деятельности, знакомство с методикой проведения классных часов;

– «Работа классного руководителя с родителями (законными представителями) и специалистами образовательной организации» – ознакомление с особенностями работы классного руководителя с другими субъектами образовательного процесса и способы организации совместной деятельности с ними;

– «Анализ эффективности деятельности классного руководителя» – формирование приемов и методов анализа деятельности

классного руководителя, форм и методов диагностики.

Содержание программы структурировано исходя из ключевых направлений работы классного руководителя, зафиксированных в Примерной рабочей программе воспитания. Представленное содержание и темы направлены на подготовку студентов к овладению методикой работы классного руководителя. Оно позволяет в отведенное количество часов освоения программы (108 часов, из них 22 часа – контактная работа с преподавателем, 86 часов – самостоятельная работа) изучить ключевые особенности деятельности классного руководителя, начиная от специфики и сущности современного воспитания, его построения в соответствии с программой воспитания; включая методические аспекты работы классного руководителя с разными субъектами образования (родители, дети, учителя) и заканчивая анализом собственной профессиональной деятельности.

Одной из основных форм подготовки студентов-бакалавров как будущих классных руководителей выступает практика, которая обеспечивает формирование опыта коммуникации и работы с обучающимися; опыта решения различных воспитательных задач в общеобразовательной организации; навыков самостоятельности, ответственности и самоорганизации. В НГПУ будет реализовываться «Производственная педагогическая практика (классное руководство)», разработчиками которой выступили доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ИИГСО Т. А. Ромм, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО Е. М. Скрыпникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования А. Н. Никульников. В ходе педагогической практики (классное руководство) студент-практикант знакомится с особенностями организации работы

с классным коллективом и разными субъектами образовательной деятельности.

Педагогическая практика (классное руководство) направлена на реализацию студентом следующих видов деятельности:

- знакомство с особенностями воспитательной деятельности в образовательной организации;
- изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих воспитательную деятельность классного руководителя в образовательной организации;
- анализ программы деятельности / плана классного руководителя;
- диагностику коллектива класса;
- посещение, анализ воспитательного события, проводимого классным руководителем и его анализ;
- посещение и анализ любой формы работы с родителями;
- знакомство с деятельностью классного руководителя с различными специалистами;
- проведение классного часа;
- выполнение индивидуального задания.

Индивидуальные задания, выполняемые в ходе педагогической практики, направлены на проектирование и реализацию воспитательного события в классе разной направленности (игровой, познавательной, художественной, спортивно-оздоровительной и т. д.), коллективно-творческого дела, волонтерской акции; проектирование и разработку проекта (социальные, художественные, краеведческие и т. п.) с использованием ИКТ; организацию взаимодействия классного коллектива с детскими общественными организациями в школе (РДДМ, Юнармия и т. п.); организацию игр, тренингов на сплочение и командообразование в классе; индивидуальную работу со школьниками класса по заполнению личных портфолио; анализ работы органов само- и самоуправления в классе; участие в просветительской работе классного руководителя с родителями; подготовку методических разработок

разной направленности (форм работы с родителями, форм и методов воспитательной работы, организации воспитательных мероприятий, приемов реализации воспитательного потенциала уроков, комплексной оценки воспитательного эффекта различных видов воспитательной деятельности ребенка, традиций в жизнедеятельности классного коллектива) и др.

В ходе реализации производственной педагогической практики (классное руководство) предполагается создание условий, которые будут способствовать подготовке студентов-бакалавров к выполнению целей, задач и функций классного руководителя в будущей профессиональной деятельности.

Одно из условий – это «погружение в практику». На подготовительном этапе прохождения практики выделяется время для отработки и знакомства студентов с основными формами и особенностями деятельности классного руководителя, которые актуальны для практической деятельности в школе. Студенты-практиканты в микрогруппах разрабатывают индивидуальные портфолио (напр., в формате лэпбук), отражающие основные формы воспитательной работы классного руководителя, проектируя воспитательные события, которые будут внесены в индивидуальный план практики. Также студенты знакомятся с технологией проведения и анализа социометрической методики Дж. Морено, основными методами и приемами проведения классного часа, «Разговор о важном», воспитательных событий по плану работы общеобразовательной организации.

Другое немаловажное условие – это коммуникация и взаимодействие с руководителями практики от университета и школы, в которую направляется студент на практику. Взаимодействие должно выстраиваться на принципах диалогизации (профессионально-смысловой взаимообмен позициями и суждениями, необходимый для



формирования профессионального самознания студента); гуманизации отношений (обеспечение уважительного отношения со стороны всех участников образовательного процесса, установление субъектно-субъектных отношений, в которых студент проявляет активность, инициативность и ответственность); сотрудничества (содействие в решении образовательных и профессиональных задач).

Также важным условием является обеспечение рефлексии студентами приобретенного опыта деятельности классного руководителя. Рефлексия может носить промежуточный характер, быть связана с выполнением конкретных задач практики и проводиться при встречах практикантов и руководителя практики. Также рефлексия может осуществляться в конце практики, по итогу ее прохождения с осмыслением и переосмыслением ее результатов (как промежуточных, так и итоговых). Студенты в творческом виде с применением мультимедийной презентации представляют итоги практики, отражая основные результаты: выявленные особенности базы практики и особенности реализации в ней воспитательного процесса; выполненные индивидуальные задания; трудности, с которыми студенты столкнулись в ходе практики; пути их преодоления; новизна практики в контексте индивидуального опыта и пр.

В ходе практики студенты должны узнать особенности организации совместной и индивидуальной воспитательной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС; особенности совместной и индивидуальной воспитательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями; содержание и формы духовно-нравственного воспитания обучающихся в воспитательной деятельности в образовательной организации; психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации вос-

питания; особенности психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями; способы организации и оценки воспитательного эффекта различных видов внеурочной деятельности ребенка в процессе воспитания; методы организации работы с родителями (законными представителями обучающихся) по вопросам воспитания, в том числе родителями детей с особыми образовательными потребностями; технологии реализации интерактивных форм и методов воспитательной работы, организации воспитательных мероприятий; нормативно-правовую основу деятельности классного руководителя.

Реализация данного содержания и особенностей организации педагогической практики (классное руководство) ориентирована на формирование профессиональных навыков, необходимых для осуществления деятельности классного руководителя в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; подготовку студента в соответствии с современными тенденциями и запросами к школе и особенностями воспитательной деятельности. Она должна способствовать закреплению теоретических знаний, полученных в ходе освоения дисциплины «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» и смежных дисциплин.

Организация подготовки студентов к деятельности классного руководителя, соответствующей целям и содержанию, описанному выше, предполагает реализацию в педагогическом вузе:

– гуманистического подхода (опора на интересы и склонности студентов, на их активность, вариативность способов профессиональной подготовки к деятельности классного руководителя, реализация сотрудничества и повышение субъектной позиции);

– системного подхода в образовательной

деятельности (связь компонентов учебной и внеучебной деятельности, влияющих на целостное профессиональное становление студентов-бакалавров);

– деятельностно-событийного подхода в воспитании (реализация разнообразных видов деятельности, обеспечивающих развитие ценностно-профессиональной составляющей и оказывающих воспитательное и социализирующее влияние на студентов).

**Заключение.** Подготовка студентов к деятельности классного руководителя – это сложный и многогранный процесс, который включает в себя:

– обеспечение в педагогическом вузе разнообразной внеучебной деятельности и жизнедеятельности вуза, отвечающих, с одной стороны, потребностям и интересам студентов, способствующих проявлению индивидуальных талантов и качеств, а с другой – обеспечивающих формирование значимых личностных и профессиональных качеств, развитие межличностных отношений с разными субъектами образовательной деятельности;

– реализацию программ учебной дисциплины и практики, напрямую отражающих цели и задачи деятельности классного руководителя в современных реалиях;

– обеспечение подходов в образовательной деятельности (событийно-деятельностный, гуманистический, системный), дополняющих особенности подготовки студентов педагогического вуза к роли классного руководителя.

Содержательные особенности подготовки студентов-бакалавров к деятельности классного руководителя связаны напрямую с нормативным запросом к целям, функциям и направлениям его работы. Методические особенности связаны с обеспечением у студента знаний и опыта использования разнообразных методов, форм и технологий работы (дискуссии, беседы, тренинги, игры, КТД, мероприятия и т. д.) для обеспечения их практических навыков решения воспитательных задач и личностно-профессионального становления (ценностные ориентиры, субъектность, профессиональная готовность).

#### Список источников

1. *Байбородова Л. В.* Концептуальные основы подготовки будущих классных руководителей // *Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (г. Новосибирск, 25–27 октября 2022 г.) / под ред. З. И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 30–35.

2. *Гаврилова Н. Г.* Подготовка будущих учителей к выполнению функций классного руководителя в процессе педагогической практики // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Яковлева*. – 2010. – № 1 (65). – С. 90–97.

3. *Зангиева М. Ж.* Роль педагогической практики в профессиональном становлении и подготовки студентов педагогического вуза // *Мир науки, культуры, образования*. – 2019. – № 1 (74). – С. 278–279.

4. *Кохан Н. В.* Классный руководитель:

инструменты формирования компетенций // *Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (г. Новосибирск, 25–27 октября 2022 г.) / под ред. З. И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 67–72.

5. *Леонова Е. Е.* Подготовка будущих классных руководителей к работе с детьми и родителями замещающих семей // *Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (г. Новосибирск, 25–27 октября 2022 г.) / под ред. З. И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 83–88.

6. *Ромм Т. А.* Научно-методическое сопровождение в практике воспитательной деятельности классных руководителей // *Классный*

руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 25–27 октября 2022 г.) / под ред. З. И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 40–47.

7. *Сильнягина Т. В.* Педагогическая (летняя) практика студентов НГПУ как средство подготовки к педагогической деятельности в качестве классного руководителя // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 25–27 октября 2022 г.) / под ред. З. И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 103–106.

8. *Соболева В. Ю., Кривошеева Г. Л.* Проблемы формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки классных руководителей начальных классов на современном этапе развития общества // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы I Международной научно-практической конференции. – Том 1. – Донецк: Издательство: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 271–277.

9. *Шакурова М. В.* Штрихи к портрету современного студента как будущего воспитателя // Классный руководитель и куратор студенческой группы: обновление стратегии и методики подготовки: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 25–27 октября 2022 г.) / под ред. З. И. Лаврентьевой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 35–40.

10. *Байбородова Л. В., Дорофеева А. В.* Роль классных руководителей в формировании индивидуальной траектории обучающегося // Со-

временные тенденции развития образования: материалы международной конференции аспирантов и магистрантов / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль, 2023. – С. 86–92.

11. *Богачева Е. А.* Основные сферы жизнедеятельности студентов и их влияние на качество жизни // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, вып. 4 (20). – С. 367–371.

12. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

13. *Шустова И. Ю.* Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 61–68.

14. *Шустова И. Ю.* Технологии воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход. – М.: Сентябрь, 2016. – 192 с.

15. *Ruutmann T.* Development of Critical Thinking and Reflection // Linear and Nonlinear Programming. – 2019. – P. 895–906. DOI: 10.1007/978-3-030-11935-5\_85

16. *Aubusson P., Griffin J., Steele F.* A Design-Based Self-Study of the Development of Student Reflection in Teacher Education // Teacher Education a journal of self-study of teacher education practices. – 2010. – № 6 (2). – P. 201–216. DOI:10.1080/17425964.2010.495905

17. *Киселев Н. Н., Киселева Е. В.* Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 28–32.

18. *Писаренко Д. А.* Внеучебная деятельность студентов вуза: отечественные и зарубежные подходы к осмыслению понятия // Гуманитарные балканские исследования. – 2019. – Т. 3, № 3 (5). – С. 41–44.

## References

1. Bayborodova, L. V., 2022. Conceptual foundations for training future class teachers. Class teacher and curator of the student group: updating the strategy and methodology of training: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 30–35. (In Russ.)
2. Gavrilova, N. G., 2010. Preparation of future teachers to perform the functions of a class teacher in the process of pedagogical practice. Bulletin of the I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, no. 1 (65), pp. 90–97. (In Russ.)
3. Zangieva, M. Zh., 2019. The role of pedagogical practice in professional development and training of students of a pedagogical university. World of science, culture, education, no. 1 (74), pp. 278–279. (In Russ.)
4. Kokhan, N. V., 2022. Class teacher: tools for developing competencies. Class teacher and curator of the student group: updating the strate-

gy and methodology of training: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 67–72. (In Russ.)

5. Leonova, E. E., 2022. Preparing future class teachers to work with children and parents of foster families. Class teacher and curator of the student group: updating the strategy and methodology of training: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 83–88. (In Russ.)

6. Romm, T. A., 2022. Scientific and methodological support in the practice of educational activities of class teachers. Class teacher and curator of the student group: updating the strategy and methodology of training: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 40–47. (In Russ.)

7. Silnyagina, T. V., 2022. Pedagogical (summer) practice of NSPU students as a means of preparing for teaching activities as a class teacher. Class teacher and curator of the student group: updating the strategy and methodology of training: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 103–106. (In Russ.)

8. Soboleva, V. Yu., Krivosheeva, G. L., 2022. Problems of formation of professional competencies in the process of training class teachers of primary classes at the present stage of development of society. Modern teacher: professional competence and social significance: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume 1. Donetsk. Publisher: Donetsk National University, pp. 271–277. (In Russ.)

9. Shakurova, M. V., 2022. Touches to the portrait of a modern student as a future educator. Class teacher and curator of the student group: updating the strategy and methodology of training: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk:

NSPU Publ., pp. 35–40. (In Russ.)

10. Bayborodova, L. V., Dorofeeva, A. V., 2023. The role of class teachers in the formation of the student's individual trajectory. Modern trends in the development of education: materials of the international conference of graduate students and undergraduates. Yaroslavl, 219 p. (In Russ.)

11. Bogacheva, E. A., 2016. The main spheres of students' life and their influence on the quality of life. Bulletin of the Saratov University. New episode. Series Acmeology of education. Psychology of development, vol. 5., no. 4 (20), pp. 367–371. (In Russ.)

12. Mudrik, A. V., 2000. Social Pedagogy: Proc. for stud. ped. universities. Moscow: Publishing Center «Academ», 200 p. (In Russ.)

13. Shustova, I. Yu., 2016. The value of reflection in the professional educational activities of a teacher. Domestic and foreign pedagogy, no. 1 (28), pp. 61–68. (In Russ.)

14. Shustova, I. Yu., 2016. Technologies of education of schoolchildren with a focus on a reflexive approach. Moscow: September Publ., 192 p. (In Russ.)

15. Ruutmann, T., 2019. Development of Critical Thinking and Reflection. Linear and Nonlinear Programming, pp. 895–906. DOI: 10.1007/978-3-030-11935-5\_85 (In Eng.)

16. Aubusson, P., Griffin, J., Steele, F., 2010. A design-based self-study of the development of student reflection in teacher education. Studying Teacher Education, no. 6 (2), pp. 201–216. DOI: 10.1080/17425964.2010.495905 (In Eng.)

17. Kiselev, N. N., Kiseleva, E. V., 2014. Education at the university: historical traditions, modern trends. Siberian Pedagogical Journal, no. 2, pp. 28–32. (In Russ.)

18. Pisarenko, D. A., 2019. Extracurricular activities of university students: domestic and foreign approaches to understanding the concept. Humanitarian Balkan Studies, vol. 3, no. 3 (5), pp. 41–44. (In Russ.)

### Информация об авторе

Е. М. Скрыпникова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, katrine13@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>, Новосибирск, Россия

**Information about the author**

Ekaterina M. Skrypnikova, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor Department of Pedagogy and Psychology, Institute of the History of Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, katrine13@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2627-570X>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 11.08.2023

Принята редакцией 18.08.2023

Submitted 11.08.2023

Accepted by the editors 18.08.2023

Научная статья  
УДК 378.1  
DOI: 10.15293/1813-4718.2305.11

## **Проектная компетентность учителя марийского языка и литературы в условиях цифровизации образования: структурно-содержательный анализ**

**Токтарова Вера Ивановна<sup>1</sup>, Матросова Наталья Владимировна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия

*Аннотация.* Сегодня формирование проектной компетентности – неотъемлемая часть подготовки учителя марийского языка и литературы. Данная характеристика отражает способность и готовность педагога к руководству проектами этнокультурной направленности и их реализации в условиях цифровизации образования.

Цель статьи – раскрытие и обоснование понятия «проектная компетентность учителя марийского языка и литературы», определение ее структуры и содержания в условиях цифровизации образования.

Методология. Методологическую базу исследования составили нормативные документы, современные труды отечественных и зарубежных ученых в области цифровой трансформации образования и управления проектами. При проведении исследования были использованы теоретические, эмпирические и математические методы.

Результаты исследования. В работе обоснована значимая роль проектной деятельности в подготовке учителя марийского языка и литературы. Приводится обзор определений «проектная компетентность» в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, выполнен анализ их ключевых составляющих и структурных компонентов. Дано определение «проектная компетентность учителя марийского языка и литературы», выделены и описаны структурные компоненты, раскрыто их содержание. Отображены аспекты влияния цифровизации на процесс формирования проектной компетентности учителя марийского языка и литературы. Разработана и предложена программа дополнительного профессионального образования «Цифровые проекты по марийскому языку и литературе», описана ее структура и содержание.

В заключении делается вывод о том, что проектная компетентность является неотъемлемой частью подготовки учителя марийского языка и литературы и представляет собой сложную интегрированную характеристику, состоящую из мотивационного, когнитивного, деятельностного, культурологического и рефлексивного компонентов. На ее формирование большое влияние оказывают происходящие процессы цифровизации.

*Ключевые слова:* цифровизация образования; проектная компетентность; марийский язык и литература; учитель; образовательная программа

*Для цитирования:* Токтарова В. И., Матросова Н. В. Проектная компетентность учителя марийского языка и литературы в условиях цифровизации образования: структурно-содержательный анализ // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.11>

## Project Competence of a Teacher of the Mari Language and Literature in the Context of Digitalization of Education: Structural and Content Analysis

Vera I. Toktarova<sup>1</sup>, Natalia V. Matrosova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

*Abstract.* Today, the formation of project competence is an integral part of the training of a teacher of the Mari language and literature. This characteristic reflects the ability and readiness of the teacher to lead and implement ethnocultural projects in the context of digitalization of education.

The purpose of the article is to reveal and justify the concept of “project competence of a teacher of the Mari language and literature”, to determine its structure and content in the context of digitalization of education.

*Methodology.* The methodological base of the study was made up of regulatory documents, modern works of domestic and foreign scientists in the field of digital transformation of education and project management. Theoretical, empirical and mathematical methods used in the study.

*Research results.* The paper substantiates the significant role of project activities in the preparation of a teacher of the Mari language and literature. An overview of the definitions of “project competence” in the studies of domestic and foreign scientists is given, an analysis of their key and structural components is made. The definition of “project competence of a teacher of the Mari language and literature” is given, structural components and content are identified and described. Aspects of the influence of digitalization on the process of forming the project competence of a teacher of the Mari language and literature are displayed. The program of additional professional education “Digital projects on the Mari language and literature” is developed and proposed, its structure and content are described.

In conclusion, it is concluded that project competence is an integral part of the training of a teacher of the Mari language and literature and is a complex integrated characteristic consisting of motivational, cognitive, activity, cultural and reflective components. Its formation is greatly influenced by the ongoing processes of digitalization.

*Keywords:* digitalization of education; project competence; Mari language and literature; teacher; educational program

*For citation:* Toktarova, V. I., Matrosova, N. V., 2023. Project competence of a teacher of the mari language and literature in the context of digitalization of education: structural and content analysis. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 110–121. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.11>

**Введение.** Современные вызовы, стоящие перед Россией, определили значение экономического, политического, духовного и культурного развития в укреплении позиций страны как одного из важнейших геополитических центров современного мира. В связи с этим важными условиями становятся человеческий потенциал, способность реализации технологического лидерства. Значимым фактором, обозначенным в основных Указах Президента России<sup>1,2</sup>, в данном вопросе является со-

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 02 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 02.08.2023).

<sup>2</sup> Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 02.08.2023).

хранение культурного и исторического наследия страны.

Отметим, что Россия является многонациональным и многоконфессиональным государством, перед которым стоят задачи сохранения и развития языков и культуры населяющих ее народов. В связи с этим в Стратегии национальной политики<sup>1</sup> РФ до 2025 года отмечается значимость «государственной поддержки этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации, ... совершенствования системы обучения в образовательных организациях в целях сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия, подготовка, профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров с учетом этнокультурных и региональных особенностей».

Система высшего образования играет огромную роль в сохранении, развитии и популяризации этнокультурного многообразия России, а также оказывает сильное влияние на формирование и развитие межнациональных и межконфессиональных отношений. Подготовка учителей родного языка и литературы, организация программ повышения квалификации и переподготовки кадров, реализация научно-исследовательских работ в области языкознания и педагогики, проведение междисциплинарных исследований являются в настоящее время приоритетными задачами. Комплексная работа образовательных организаций способствует сохранению языков и культур народов России, мировоззренческой культуры народов, национальных традиций и национального самосознания [1].

В силу этих требований в системе образования все большее внимание уделяется развитию компетентностного подхода, а также методик, призванных стимулировать и развивать креативность мышления, научно-исследовательскую активность, умение выстраивать личную траекторию саморазвития, способность к самообразованию, владение цифровыми технологиями и, в целом, способствующих формированию конкурентоспособного специалиста.

Аспекты цифровизации экономической и социальной сферы жизни общества затрагивают непосредственно и сферу подготовки учителей марийского языка и литературы, способных работать в новых реалиях, в том числе, способных разрабатывать и реализовывать как научные, так и социальные и практико-ориентированные проекты.

Марийский язык относится к миноритарным языкам Российской Федерации, который нуждается в сохранении и развитии. Согласно данным Росстат<sup>2</sup>, в настоящее время численность народа мари составляет 423,8 тыс. чел. Выделяют горномарийский и лугомарийский литературные языки, существуют восточный и северо-западный диалекты марийского языка. Согласно данным переписи, представители народа мари проживают практически во всех регионах страны. Большая часть мари проживает в Республике Марий Эл (246,5 тыс. человек – 58,1 %). Территориями компактного проживания народа мари считаются Башкортостан (84,9 тыс. чел.), Татарстан (15,6 тыс. чел.), Кировская область (18,7 тыс. чел.), Свердловская область (13,9 тыс. чел.), Удмуртия (5,9 тыс.

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 6 декабря 2018 г. № 703 «О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666» [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_312881/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_312881/) (дата обращения: 02.08.2023).

<sup>2</sup> Всероссийская перепись населения 2020 // Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: [https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5\\_Nacionalnyj\\_sostav\\_i\\_vladenie\\_yazykami](https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladenie_yazykami) (дата обращения: 02.08.2023).



чел.), Ханты-Мансийский автономный округ (4,9 тыс. чел.), Нижегородская область (2,9 тыс. чел.) и др.

Огромное влияние на развитие языка оказывает его преподавание и изучение на всех уровнях образования. С этой целью на первый план выходит подготовка филологов и учителей в области марийского языка и литературы, обладающих компетенциями, требуемыми для эффективной работы в условиях цифровизации образования. При этом проектная деятельность является мощным инструментом формирования и развития требуемых в современном мире умений и навыков.

Таким образом, **целью работы** является раскрытие и обоснование понятия «проектная компетентность учителя марийского языка и литературы», определение ее структуры и содержания в условиях цифровизации образования.

**Методология и методы исследования.** Исследование базируется на положениях компетентностного (развитие у будущих педагогов марийского языка и литературы необходимого набора компетенций для организации и ведения проектной деятельности в условиях цифровизации), системного (рассмотрение проектной компетентности как сложной структуры, состоящей из взаимосвязанных составляющих элементов), личностно-ориентированного (направленность на развитие личностных качеств и самореализации будущего педагога в ходе ведения проектной деятельности в условиях цифровизации), деятельностного (становление личности будущего педагога как активного субъекта в области изучения, сохранения и развития марийского языка и литературы) и культурологического (приобщение к культурно-историческим, эстетическим и духовно-нравственным ценностям в ходе формирования проектной компетентности) подходов.

Для достижения цели исследования авторы использовали комплекс теоретических (анализ нормативных источников,

педагогической и специальной литературы; системный, структурно-функциональный и сравнительно-сопоставительный анализ; систематизация и классификация), эмпирических (наблюдение, ранжирование, экспертная оценка) и математических (математическая статистика, математическое моделирование) методов.

*1. Определение проектной компетентности.*

Проектная деятельность в вузе, реализуемая будущими учителями в области марийского языка и литературы, осуществляется в следующих направлениях:

- ведение проектной деятельности в рамках учебной дисциплины, направленной на решение актуальных проблем и задач;

- выполнение студентами практико-ориентированных проектов, в том числе на грантовой основе;

- подготовка студентов к реализации проектной деятельности в школах и других образовательных учреждениях.

Так как в настоящее время реализация проектной деятельности в вузе является важнейшей составляющей подготовки учителя марийского языка и литературы, то возникает вопрос анализа формирования компетентности и личностных качеств, характеризующих готовность педагога к успешной реализации проектов, а также осознанию важности и несению личной ответственности за результаты. Анализ различных трактовок понятия «проектная компетентность» приведен в таблице.

Исходя из вышеприведенных определений, можно сделать вывод, что авторы под проектной компетентностью понимают сложную интегративную динамическую характеристику личности, включающую в себя следующие составляющие (рис. 1):

- наличие специальных знаний, умений и навыков для реализации проектов;

- способность применять проектные технологии;

- готовность и способность к самостоя-

тельной деятельности; – наличие гибких (soft) навыков, сюда же можно отнести мотивационные, ценностные и культурологические установки.

Таблица

**Определения проектной компетентности**

Автор (-ы)	Определение
1	2
<b>Проектная компетентность</b> – это:	
А. П. Бозолович	«личностная интегративная характеристика способности и готовности к профессиональной деятельности, проявляющаяся в проектировании деятельности на основе специальных знаний и умений, использовании современных технологий и средств» [2, с. 7]
Н. А. Бреднева	«способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии, проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов, использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития» [3, с. 167]
М. В. Гулакова, Г. И. Харченко	«осознание смысла и значимости проектной деятельности, владения специальными знаниями, умениями и навыками (решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель деятельности, планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), обоснованный выбор и оптимизация проектных решений в случае их многовариантности, наличие способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности» [4, с. 3748]
С. А. Зайцева, П. В. Смирнов	«мотивированное желание будущего педагога, его готовность и способность к самостоятельной и творческой деятельности по планированию, разработке, реализации, методическому и организационному сопровождению проектов в различных образовательных, научных и социальных сферах» [5, с. 2]
Л. И. Иванова	«интегративное профессионально-личностное качество, основанное на проектных знаниях, личном опыте проектной деятельности и ориентации на ценностные отношения к ней, который выражает инновационный характер профессиональной компетентности и обеспечивает творческий стиль его профессиональной деятельности» [6, с. 3]
Н. А. Калугина	«интегративное профессионально-личностное качество, основанное на проектных знаниях, личном опыте проектной деятельности и ценностных ориентациях, формирование которого является выражением инновационного характера профессиональной компетентности педагога» [7, с. 138]
Н. В. Матяш	«интегративная характеристика субъекта деятельности, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности» [8, с. 2]
Т. А. Парфенова	«сложное интегративное понятие, включающее управленческую, эмоционально-личностную, творческую составляющие» [9, с. 224]

1	2
М. А. Смирнова	«интегративное свойство личности профессионала, характеризующее его глубокую осведомленность в профессиональной области знаний, профессиональные умения прогнозировать и проектировать на основе личного профессионального опыта, достигать значимых результатов и качества в профессиональной деятельности и решении глобальных конкурентных профессиональных задач в технической области международного пространства» [10, с. 8]
А. П. Суходимцева	«ключевая профессиональная компетентность педагогов, отражающая как успешный опыт педагогического проектирования (осуществления педагогом продуктивной профессиональной деятельности в логике проекта), так и готовность осуществлять успешную профессиональную деятельность как последовательность разработки и реализации взаимосвязанных педагогических проектов, направленных на развитие жизненного опыта обучающихся» [11, с. 14]
Л. А. Филимонюк	«знания и умения по основам проектирования и готовность к осуществлению проектной деятельности; сформированность творческих качеств и способностей личности, ее умения конструировать собственные инновационные технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях; творческая активность в преобразовательной деятельности, направленной на оптимизацию и эстетическую организацию среды жизнедеятельности» [12, с. 11]
Т. М. Щеглова	«целостное интегративное личностное образование, характеризующееся совокупностью знаний, умений и профессиональных качеств будущего специалиста» [13, с. 10]
I. Tias, S. Octaviani	умение обучающихся работать самостоятельно, планировать свои действия, принимать собственные неординарные решения вопросов [14]
J. Bricklemyer	совокупность качеств специалиста для реализации проекта: коммуникационные навыки, четкая постановка и достижение целей, умение работать в команде, реакция на внешние изменения, управление рисками [15]
M. A. Almulla	умение работать в команде, критическое мышление, навыки научно-исследовательской работы, навыки разрешения проблемных ситуаций, креативность мышления, коммуникационные навыки [16]
R. M. Abdelmasseh, H. A. Bassioni, E. F. Gaid	комплексная характеристика личности, включающая в себя следующие группы навыков: навыки реализации полного проектного цикла, навыки межличностного взаимодействия и самооценки, навыки оценки внешней среды, навыки оценки влияния проекта на социально-политическую среду [17]

В соответствии с результатами контент-анализа под *проектной компетентностью учителя марийского языка и литературы* в условиях цифровизации образования будем понимать устойчивую характеристику личности, формируемую в результате интеграции теоретических знаний и практического опыта и проявляющуюся в спо-

собности и готовности вести проектную деятельность в сфере изучения, преподавания, сохранения и популяризации марийского языка и литературы с использованием цифровых технологий и ресурсов.

В большинстве случаев проектная деятельность учителя марийского языка связана с умением выполнения проек-

та в команде как в роли руководителя, так и исполнителя, с другой стороны – направленностью проекта на сохранение и по-

пуляризацию марийского языка как части этнокультурного ландшафта России, в том числе и в цифровом пространстве.

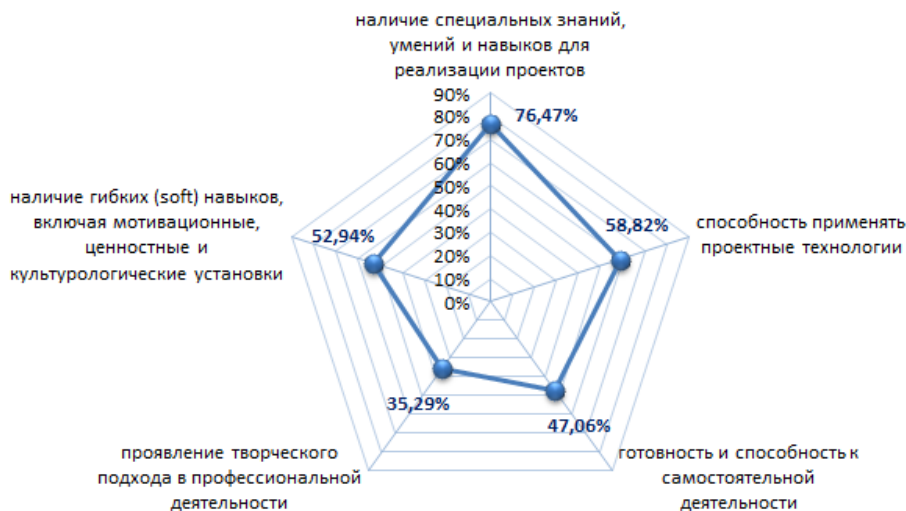


Рис. 1. Процентное соотношение составляющих проектной компетентности в работах исследователей

2. Компонентная структура проектной компетентности.

Отметим, что проектная компетентность представляет собой сложное структурное понятие, включающее в себя такие составляющие, как профессиональные знания в предметной области, творческий и инновационный подход к решению проблемы, ценностные ориентиры обучающегося, мотивацию к ведению проектной деятельности, а также способность к самооценке и рефлексии.

Так, Н. В. Матяш и Ю. А. Володина обозначают в качестве особенности проектной компетентности тот факт, что каждая структурная составляющая связана с соответствующим по выполняемым действиям объектом [8]. В структуре проектной компетентности авторы выделяют когнитивный, операционально-практический, рефлексивный компоненты.

Л. В. Иванова определяет структуру проектной компетентности в виде ком-

бинации структурного и функционально-процессуального компонентов, при этом структурный компонент содержит когнитивный, культурологический, технологический, коммуникативный, рефлексивный и инновационный составляющие [6]. При этом автор отмечает важность культурологического компонента в части формирования и передачи ценностных установок от педагога к ученику.

Т. А. Парфенова отмечает, что «проектная компетентность педагога интегрирует управленческий, эмоционально-личностный, творческий компоненты, которые отражают ее сущность как профессионально-значимого, интегративного качества личности» [9].

С. А. Зайцева и П. В. Смирнов выделяют мотивационно-личностный, когнитивный, рефлексивно-оценочный и деятельностный компоненты проектной компетентности педагога [5].

Опираясь на научные исследования

зарубежных и отечественных ученых, а также исходя из предметной области, выделим в структуре проектной компетентности учителя марийского языка и литературы в условиях цифровизации образования следующие компоненты.

*Мотивационный компонент* – выражается в осознании педагогом значимости и важности ведения проектной деятельности в области марийского языка; желании реализовывать личностные и коллективные проекты этнокультурной направленности с использованием современных цифровых сервисов, средств и ресурсов, а также отражает уровень сформированности личной ответственности за полученные результаты и желание совершенствовать свои знания, умения и навыки по ведению проектной деятельности в цифровом пространстве.

*Когнитивный компонент* – описывает теоретические и методические профессиональные знания педагога, необходимые для руководства и выполнения проекта, в том числе, в цифровой среде, аргументированные пути их практического применения, методы поиска, анализа и обработки необходимой информации с использованием цифровых средств, ресурсов и сервисов для решения проектных задач в области марийского языка и литературы.

*Деятельностный компонент* – включает комплекс практических умений и навыков реализации проектной деятельности по марийскому языку; отражает понимание структуры процесса проектирования с использованием цифровых сервисов, ресурсов и средств: умение анализировать предметную область, определять цели и задачи проектной деятельности с учетом этнокультурной составляющей, строить алгоритм решения задачи, предопределять конечный результат; описывает умение выбирать необходимые актуальные средства и цифровые технологии для достижения поставленных целей.

*Культурологический компонент* – отражает национальные ценностные ориента-

ции, нравственные установки, формируемые в ходе проектной деятельности по марийскому языку в современном цифровом пространстве, методы и способы их достижения; определяет условия по освоению и передаче педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих формирование национального самосознания, творческую самореализацию и саморазвитие студентов в условиях поликультурной среды.

*Рефлексивный компонент* – характеризует осознание педагогом собственной значимости и собственных достижений в проектной команде; уровень развития цифровой культуры педагога при проектировании; умение оценить собственный профессиональный уровень в ходе проектной работы; способствует проведению самоанализа и самооценки результатов проектной деятельности в области марийского языка с использованием цифровых ресурсов и сервисов; развитию ответственности за результаты собственной работы и работы коллектива по разработке и реализации проектов в области марийского языка, в том числе, в цифровом пространстве.

Таким образом, проектная компетентность учителя марийского языка и литературы является сложным понятием, содержащим ряд составляющих компонентов, отражающих функциональные характеристики проектной подготовки будущего педагога. Специфика проектной компетентности учителя марийского языка и литературы связана во многом с необходимостью отражения в структурных компонентах важности сохранения и популяризации марийского языка. Эти аспекты нашли свое отражение также и в критериях оценки сформированности проектной компетентности (рис. 2).

*3. Проектная компетентность педагога в условиях цифровизации образования.*

Настоящий период можно смело назвать эпохой развития цифровых технологий и цифровых систем: применение цифровых

сервисов и ресурсов в комплексе с традиционными дидактическими средствами трансформирует процесс формирования проектной компетентности в ходе обра-

зовательного процесса в вузе. Кроме того, цифровизация оказывает влияние на формирование каждого из ее составляющих компонентов.



Рис. 2. Компоненты и критерии оценки проектной компетентности

Это связано с тем, что использование цифрового инструментария изменяет подходы к работе с информацией и стили работы внутри проектной группы. Использование цифровых ресурсов и средств позволяет оптимизировать поиск, сбор, анализ, обработку больших объемов разнородной информации; повысить уровень креатива, критичности мышления и творческой активности участников; четко провести процесс проектирования и планирования, организовать совместную деятельность студентов, отчетливо определить степень вклада каждого из них.

Цифровизация способствует формированию навыков межличностного и межнационального общения в цифровой среде, а также развитию цифровой культуры, цифровой этики учителя марийского языка. Огромную роль играет внедрение проектов по разработке и популяризации специализированных национальных ресурсов и платформ, что способствует развитию языка в цифровом пространстве.

Для формирования проектной компетентности как действующих, так и будущих педагогов марийского языка и литературы была разработана и предложена программа дополнительного профессионального образования «Цифровые проекты по марийскому языку и литературе».

Цель программы – выработка у слушателей знаний и навыков, необходимых для эффективного руководства цифровыми проектами в области марийского языка и литературы, получение практического опыта их реализации.

Объем программы – 72 академических часа. Обучение проходит в гибридном формате с использованием материалов онлайн-курса.

Курс состоит из четырех блоков.

1. *Цифровой проект и особенности его реализации:* понятие цифрового проекта; жизненный цикл проекта, его основные этапы; команды для цифровых проектов; техническое задание на разработку цифрового приложения.

2. *Теория и практика реализации цифровых проектов*: содержание и процессы управления проектами; бенчмаркинг при планировании и реализации проектов; стандартизация проектного управления; методология управления цифровыми проектами; документация проекта; презентация проекта.

3. *Цифровые сервисы и средства для реализации проектов*: цифровые инструменты автоматизации управления проектами; цифровые системы отслеживания статуса проекта и задач; цифровые сервисы для аналитики данных; цифровые сервисы для визуализации данных; цифровые средства эффективного взаимодействия проектных команд; цифровые сервисы для организации обратной связи; цифровые сервисы для хранения материалов проектов; цифровые инструменты для презентации проекта; роль технологий искусственного интеллекта в проектном управлении.

4. *Цифровые проекты этнокультурной направленности*: особенности цифровых проектов этнокультурной направленности; цифровые ресурсы и платформы для реализации этнокультурных проектов; команда цифрового этнокультурного проекта; риски цифрового этнокультурного проекта: типы, способы управления и минимизации; тематика цифровых проектов по марийскому языку и литературе; проектирование и разработка цифровых проектов по марийскому языку и литературе; распространение проектов в цифровом пространстве; использование цифровых этнокультурных проектов в обучении.

Заканчивается обучение разработкой собственного цифрового проекта в области марийского языка и литературы с использованием изученных цифровых сервисов.

**Заключение.** Таким образом, формирование проектной компетентности бу-

дущего учителя марийского языка и литературы является одной из важнейших составляющих подготовки специалиста. Это связано с необходимостью формирования качеств для конкурентоспособности и готовности выпускника к проектной деятельности по сохранению марийского языка и литературы.

Проектная компетентность представляет собой сложную интегрированную характеристику, состоящую из мотивационного, когнитивного, деятельностного, культурологического и рефлексивного компонентов. На формирование данной характеристики большое влияние оказывают происходящие процессы цифровизации, что особенно отражается на аспектах работы с информацией и организацией работы в команде.

Использование цифровых сервисов и ресурсов накладывает отпечаток на разработку и внедрение этнокультурных проектов, в том числе, в цифровом пространстве. Это связано с тем, что подобные практико-ориентированные проекты часто используются в образовательной, музейной и туристической деятельности. Грамотно подобранный комплекс цифровых инструментов способствует более эффективному ведению проектной деятельности на всех ее этапах. С данной целью была предложена программа дополнительного профессионального образования «Цифровые проекты по марийскому языку и литературе». Обучение по данной программе позволит педагогам разрабатывать цифровые проекты различной направленности (образовательной, научно-исследовательской, практико-ориентированной и т. п.), а также эффективно внедрять их, способствуя развитию и популяризации марийского языка и литературы в цифровом пространстве.

#### Список источников

1. *Матросова Н. В.* Современные цифровые средства в подготовке учителей марийского языка и литературы // Цифровая трансформация в этнокультурном образовании:

вызовы современности: сборник научных статей II Международного научно-педагогического форума. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2022. – С. 228–231.

2. *Болозович А. П.* Методика формирования проектной компетентности специалиста в сфере инвестиционной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2008. – 27 с.

3. *Бреднева Н. А.* Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5 (71). – С. 166–169.

4. *Гулакова М. В., Харченко Г. И.* Проблема формирования проектной компетентности студентов вуза // Концепт. – 2014. – Т. 20. – С. 3746–3750.

5. *Зайцева С. А., Смирнов П. В.* Формирование проектной компетентности бакалавров педагогического направления подготовки средствами специальных информационных дисциплин // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 1. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/34PDMN117.pdf> (дата обращения: 03.08.2023).

6. *Иванова Л. В.* Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя // Науковедение. – 2014. – № 23. – С. 1–8.

7. *Калугина Н. А., Коцуба М. Л.* Диагностика выявления готовности к проектной деятельности у мастеров производственного обучения в образовательном процессе // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 137–142.

8. *Матяш Н. В., Володина Ю. А.* Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования. – 2011. – № 3 (17). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i17.847>

9. *Парфенова Т. А.* Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // Теория и практика общественного

развития. – 2013. – № 10. – С. 223–228.

10. *Смирнова М. А.* Развитие профессиональных компетенций бакалавров в условиях проектного обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2007. – 24 с.

11. *Суходимцева А. П.* Развитие проектной компетентности педагогов в деятельности муниципальной методической службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 26 с.

12. *Филлимонок Л. А.* Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Махачкала, 2008. – 42 с.

13. *Щеглова Т. М.* Формирование проектной компетентности будущих специалистов в системе среднего профессионального образования (на материале укрупненной группы специальностей и профессий «Технологии легкой промышленности»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2016. – 26 с.

14. *Tias I., Octaviani S.* The effect of using the project based learning model on process skills and science literation skills // Journal of humanities and social studies. – 2018. – Vol. 02. – P. 25–30.

15. *Brickley J.* 5 Essential Project Management Skills for Scientists [Электронный ресурс]. – URL: <https://edwards-campus.ku.edu/blog/5-essential-project-management-skills-scientists> (дата обращения: 02.08.2023).

16. *Almulla M. A.* The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning // SAGE Open. – 2020. – № 10 (3). DOI: 10.1177/2158244020938702.

17. *Abdelmasseh R. M., Bassioni H. A., Gaid E. F.* Project Manager Skills affecting Construction Projects in Egypt // International Conference on Civil and Architecture Engineering (ICCAE-14). – Cairo, 2022. – Vol. 1056. DOI: 10.1088/1755-1315/1056/1/012038.

## References

1. Matrosova, N. V., 2022. Modern digital tools in the training of teachers of the Mari language and literature. Digital Transformation in Ethnocultural Education: Modern Challenges: Collection of Scientific Articles of the II International Scientific and Pedagogical Forum. Yoshkar-Ola, pp. 228–231. (In Russ.)

2. Bolosovich, A. P., 2008. Methodology for the formation of project competence of a specialist

in the field of investment activity. Abstract Cand. Sci. (Pedag.). Tambov, 27 p. (In Russ.)

3. Bredneva, N. A., 2017. Formation of project competence of students in the educational process of the university. Philological Sciences. Questions of theory and practice, no. 5 (71), pp. 166–169 (In Russ.)

4. Gulakova, M. V., Harchenko, G. I., 2014. The problem of the formation of project com-



- petence of university students. *Koncept*, vol. 20, pp. 3746–3750. (In Russ.)
5. Zayceva, S. A., Smirnov, P. V., 2017. Formation of project competence of bachelors of the pedagogical direction of training by means of special information disciplines. *World of Science*, vol. 5, no. 1. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/34PDMN117.pdf> (accessed 03.08.2023) (In Russ.)
6. Ivanova, L. V., 2014. Project activity as the basis for the development of project competence of a teacher. *Science*, no. 23, pp. 1–8. (In Russ.)
7. Kalugina, N. A., Kocuba, M. L., 2017. Diagnosis of identifying readiness for project activities among masters of industrial training in the educational process. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, no. 12, pp. 137–142. (In Russ.)
8. Matyash, N. V., Volodina, Y. A., 2011. Methodology for assessing the design competence of students. *Psychological research*, no. 3 (17). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i17.847> (In Russ.)
9. Parfenova, T. A., 2013. Formation of the project competence of future teachers in the conditions of the university. *Theory and practice of social development*, no. 10, pp. 223–228. (In Russ.)
10. Smirnova, M. A., 2007. Development of professional competencies of bachelors in the context of project-based learning at a university. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Kaniningrad, 24 p. (In Russ.)
11. Suhodimceva, A. P., 2011. Development of project competence of teachers in the activities of the municipal methodological service. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 26 p. (In Russ.)
12. Filimonuk, L. A., 2008. Formation of the project culture of the teacher in the process of professional training. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Makhachkala, 42 p. (In Russ.)
13. Sheglova, T. M., 2016. Formation of the project competence of future specialists in the system of secondary vocational education (on the basis of the enlarged group of specialties and professions “Technologies of light industry”). *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*. Belgorod, 26 p. (In Russ.)
14. Tias, I., Octaviani, S., 2018. The effect of using the project based learning model on process skills and science literacy skills. *Journal of humanities and social studies*, vol. 02, pp. 25–30. (In Eng.)
15. Bricklemyer, J. 5 Essential Project Management Skills for Scientists. Available at: <https://edwards-campus.ku.edu/blog/5-essential-project-management-skills-scientists>. (In Eng.)
16. Almulla, M. A., 2020. The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open*, no. 10 (3). DOI: [10.1177/2158244020938702](https://doi.org/10.1177/2158244020938702). (In Eng.)
17. Abdelmasseh, R. M., Bassioni, H. A., Gaid, E. F., 2022. Project Manager Skills affecting Construction Projects in Egypt. *International Conference on Civil and Architecture Engineering (ICCAE-14)*, Cairo, vol. 1056. DOI: [10.1088/1755-1315/1056/1/012038](https://doi.org/10.1088/1755-1315/1056/1/012038). (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](mailto:toktarova@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-3053>, Йошкар-Ола, Россия

Н. В. Матросова, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания, Марийский государственный университет, [m.natali378@mail.ru](mailto:m.natali378@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0098-8990>, 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](mailto:toktarova@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3590-3053>, Yoshkar-Ola, Russia

Natalia V. Matrosova, Senior Lecturer of the Department of General Educational Disciplines and Teaching Methods, Mari State University, [m.natali378@mail.ru](mailto:m.natali378@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0098-8990>, Yoshkar-Ola, Russia

Поступила в редакцию 13.08.2023

Принята редакцией 08.08.2023

Submitted 13.08.2023

Accepted by the editors 18.08.2023

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.15293/1813-4718.2305.12

## Развитие инженерного мышления и образования в средних школах России и Китая

Грасс Татьяна Петровна<sup>1</sup>, Петрищев Владимир Иннокентьевич<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова, Санкт-Петербург, Россия

*Аннотация.* Актуальность заявленного исследования определяется недостаточной изученностью развития инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся в России и Китае. Авторы акцентируют внимание на том, что в последнее время в обеих странах отмечается в буквальном смысле «бум» развития инженерного мышления и образования в школах, начиная с начального этапа и заканчивая старшей школой.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать проблему развития инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся в России и Китае. Авторы проводят анализ основных направлений и описывают ряд успешных инициатив, реализуемых в этих странах, способствующих успешному развитию инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся.

Методология и методы исследования. Анализ научной литературы по развитию инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся, нормативно-программной документации и проектов, реализуемых в школах исследуемых стран, показал значимость данного направления.

Результаты исследования. Проведенное исследование подтвердило, что развитие инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся в России и Китае позволяет подрастающему поколению осознанно сделать профессиональный выбор и приобрести мотивацию к изучению предметов естественно-научного цикла. Развитие инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся в России и Китае в последнее десятилетие происходит в условиях интенсивного внимания и поддержки со стороны правительств этих стран. Охарактеризована новая система технопарков, способствующая приобщению большей части школьной молодежи к технической специальности.

Заключение. Исследование развития инженерного мышления и образования в средних школах России и Китая имеет важное теоретическое и практическое значение для подготовки подрастающих поколений к жизни и профессиональной деятельности. Изучение позитивного опыта Китая может быть важным для осмысления, обогащения и возможности его использования в отечественной практике с учетом культурологических особенностей нашей страны.

*Ключевые слова:* инженерное мышление; обучающиеся; проекты; ключевые фундаментальные знания по физике, математике и информатике; технопарки; школа

*Для цитирования:* Грасс Т. П., Петрищев В. И. Развитие инженерного мышления и образования в средних школах России и Китая // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.12>

Scientific article

## Development of Engineering Thinking and Education in Secondary Schools of Russia and China

Tatiana P. Grass<sup>1</sup>, Vladimir I. Petrishchev<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia

<sup>2</sup> St. Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation A. A. Novikov, St. Petersburg, Russia

*Abstract.* The relevance of the claimed research is determined by the insufficient knowledge of the development of engineering thinking and engineering education among high school students in Russia and China. The authors focus on the fact that recently in both countries there has been a literally “boom” in the development of engineering thinking and education in schools, starting from the initial stage and ending with high school.

The purpose of the article is to identify and characterize the problem of the development of engineering thinking and engineering education among high school students in Russia and China. The authors analyze the main directions and describe a number of successful initiatives implemented in these countries that contribute to the successful development of engineering thinking and engineering education among high school students.

*Methodology and research methods.* Analysis of scientific literature on the development of engineering thinking and engineering education among high school students, regulatory and program documentation and projects implemented in schools of the countries under study showed the importance of this area.

*Research results.* The study confirmed that the development of engineering thinking and engineering education among high school students in Russia and China allows the younger generation to consciously make a professional choice and acquire motivation to study subjects of the natural science cycle. The development of engineering thinking and engineering education among high school students in Russia and China in the last decade has been under intense attention and support from the governments of these countries. A new system of technology parks is characterized, which contributes to the involvement of most of the school youth to a technical specialty.

*Conclusion.* The study of the development of engineering thinking and education in secondary schools in Russia and China is of great theoretical and practical importance for preparing the younger generations for life and professional activity. The study of the positive experience of China can be important for understanding, enriching and the possibility of its use in domestic practice, taking into account the cultural characteristics of our country.

*Keywords:* engineering thinking; high school students; projects; key fundamental knowledge in physics, mathematics and computer science; technology parks; school

*For citation:* Grass, T. P., Petrishchev, V. I., 2023. Development of engineering thinking and education in secondary schools of Russia and China. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 122–129. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.12>

**Введение. Постановка проблемы.** Перед многими странами стоит задача, связанная с ликвидацией острого дефицита инженерных кадров высокого уровня подготовки, обладающих развитым техническим мышлением, способных обеспечить конкурентоспособность своей экономики и организовать подъем инновационных вы-

сокотехнологичных производств. Россия и Китай в этом случае не являются исключением.

На одном из своих выступлений, Президент России В. В. Путин обратил внимание общественности на то, что «...сегодня в стране существует явная нехватка инженерно-технических работников, и в первую

очередь рабочих кадров, соответствующих сегодняшнему уровню развития нашего общества. Если недавно мы говорили о том, что находимся в периоде выживания России, то сейчас мы выходим на международную арену и должны предоставлять конкурентную продукцию, внедрять передовые инновационные технологии, нанотехнологии, а для этого нужны соответствующие кадры. А их на сегодняшний день у нас, к сожалению, нет...» [1].

**Целью статьи** является выявление и характеристика проблемы развития инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся в России и Китае.

Интерес к инженерному мышлению и образованию постепенно способствовал тому, что данный многогранный термин на сегодняшний день имеет достаточно большое количество определений.

**Обзор научной литературы по проблеме.** В научной литературе представлены различные определения инженерного мышления.

Так, согласно мнению Е. А. Дума, инженерное мышление представляет особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющих быстро, точно и оригинально решать поставленные задачи, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий [2].

По словам О. Н. Абрамовой, инженерное мышление – это способность поставить цели и задачи, определить методы решения, формы решения в реализации всевозможных технических задач в различных областях жизнедеятельности [3].

Иракский ученый С. Шукер утверждает, что инженерное мышление представляет собой умственную деятельность, связанную с инженерным делом и зависящую от совокупности мыслительных процессов [4].

По нашему мнению, инженерное мышление школьников является особым видом

познавательной деятельности, которая позволяет решать сложные задачи, связанные с проектированием, конструированием и другими видами профессиональных задач, связанных с комплексом теоретических и практических составляющих.

Размышляя о современных требованиях к инженерному образованию, С. В. Игнатова, А. И. Афанасьев, Е. П. Белокопытова говорят о необходимости подготовки профессионалов, способных проектировать, производить и применять комплексные инженерные объекты, у инженера должны быть компетенции, которые позволят управлять всеми этими процессами. При этом именно школа должна стать первой ступенью в освоении современных инженерных специальностей. Авторы подчеркивают, что формировать инженерный класс или группу (предпрофиль) целесообразно уже с 5–6-го класса. Это связано с необходимостью высокого уровня подготовки к инженерным конкурсам и олимпиадам, а также конкурсному поступлению в специализированный инженерный 10-й класс [5].

Обобщая взгляды названных ученых, позволим сделать соответствующий вывод: проблема развития инженерного мышления личности подростка во многих странах стала одной из постоянно обсуждаемых тем, над решением которой работают исследователи. Такое пристальное внимание к этому многоаспектному и сложному феномену не случайно, поскольку именно инженерная деятельность и инженерное образование становятся фундаментальным ресурсом современного общественного развития. При этом инженерная деятельность приобретает новое звучание и смысл, «поскольку выступает структурным элементом разворачивающегося инновационного технологического уклада, позволяющего поддерживать и обеспечивать высокую конкурентоспособность разрабатываемого общественного продукта в условиях быстро меняющихся технологий» [6].

Как у нас обстоят дела с развитием инженерного мышления у обучающихся в общеобразовательных школах? Следует признать, что без ключевых, фундаментальных знаний по физике, математике и информатике трудно ожидать дальнейшего успешного движения в овладении школьниками основами технического мышления. По словам Г. Кондрачевой, сегодня математика многим учащимся дается с большим трудом. Невысокий уровень школьного математического образования отмечается как специалистами, так и широкой общественностью. Ситуация вызывает особую тревогу, так как уровень математической подготовки сегодняшних школьников окажет в дальнейшем влияние на процессы модернизации в нашей стране, определяя самую главную составляющую научно-технического прогресса – человеческий фактор [7].

Основной задачей для формирования инженерного мышления в процессе обучения математике в школе является создание такой среды для обучающихся, в которой возможно проявить инициативу, творческие способности и техническое мышление.

Безусловно, развитие инженерного мышления начинается и закрепляется в школьные годы. Как воспитать мотивированных, заинтересованных школьников, готовых решать практико-ориентированные задачи различных уровней сложности? Эта задача непростая. Традиционный подход к преподаванию естественно-научных дисциплин изживает себя. Что приходит на его смену? Одним из средств развития инженерного мышления является метод проектов. С его помощью обучающиеся могут реализовывать свои уже существующие инженерные мысли и придумывать что-то новое.

**Методология и методы исследования.** Анализ научной литературы по развитию инженерного мышления и инженерного образования у обучающихся, нормативно-программной документации и проектов, реализуемых в школах исследуемых стран,

показал значимость и целесообразность данного направления.

**Результаты исследования.** В российских школах проходят успешные эксперименты по отбору содержания учебного предмета в соответствии с целями и познавательными возможностями учащихся. Ведется разработка наиболее рациональных методов (например, один из них – проблемно-поисковый метод) и организационных форм обучения, направленных на достижение поставленных целей. В школах выделяют три направления требований к результатам математического образования: 1) практико-ориентированное математическое образование (математика для жизни); 2) математика для использования в профессии; 3) творческое направление, на которое нацелены те обучающиеся, которые планируют заниматься творческой и исследовательской работой в области математики, физики, экономики и других областях [8].

Исследователи М. Г. Корецкий и Л. Р. Тукаева убеждены в том, чтобы поднять уровень инженерного образования, необходимо изменить процесс обучения не только в высших, но и в средних школах, где внедрение новых модулей в предметную область «Технология» (робототехника, 3D-моделирование и прототипирование и т. д.) может стать стартом на пути к достижению поставленной перед образовательными учреждениями цели [8].

В последнее десятилетие во многих городах России открылись сотни инновационно-технологических центров дополнительного образования, к которым относятся технопарки «Кванториум», многочисленные техноклубы и т. д. На базе «Кванториумов» проходят занятия в профильных физико-математических, химико-биологических, социально-экономических классах. На занятиях подростки готовятся стать инженерами по целому ряду востребованных современным обществом направлений. Другими словами, «Кванториум» становится стартовой площадкой для школьной

молодежи, где они осваивают азы будущей профессии. Подобные меры, предпринятые правительством РФ, будут способствовать приобщению большей части школьной молодежи к техническим специальностям. По данным «Академии Минпросвещения России», к 2024 г. будут работать до 359 единиц технопарков «Кванториум», до 340 центров «IT-куб» и больше 24 тысяч центров «Точка роста» [8].

Мы уверены, что созданная система технопарков, в которых принимают участие тысячи школьников, сформирует у них естественное желание что-нибудь узнать, найти, практически построить, доказать и т. д., что, несомненно, будет способствовать творческому осмыслению знаний, овладению методологией технического творчества.

Говоря о развитии инженерного мышления и инженерного образования в Китае, следует отметить одну особенность, которая характеризует достижения этой страны. Китай очень быстро реагирует на все новшества в отношении научно-технологического прогресса и копирует их у других стран. Например, система STEM (science, technology, engineering and maths / наука, технология, инженерия и математика) впервые была внедрена в систему школьного образования в США.

С 2017 г. в школах крупных городов, таких как Шанхай, Пекин, Чэнду и др. внедряется инновационная система STEM, представляющая собой уникальный подход к эффективному обучению школьников естественным дисциплинам, включая математику, физику в форме практико-ориентированных проектов и исследований.

Правительство Китая активно поддерживает и поощряет этот новый стиль обучения. На уроках действия школьников направлены на решение простых задач, ориентированных на развитие навыков мышления более высокого уровня [9].

Следует признать, что результаты незамедлительно сказались на успехе китайцев в математике. Так, на 61-й Меж-

дународной математической олимпиаде, проходившей в Санкт-Петербурге в 2020 г., Китай в неофициальном зачете занял первое место, а Россия – второе. Абсолютным победителем стал также участник из Китая Ли Цзиньминь, набравший максимальное количество баллов – 42 [10].

Имин Цао, профессор математического образования Пекинского педагогического университета, более 30 лет занимающийся изучением вопросов преподавания математики, считает, что факт превосходства китайскими школьниками своих сверстников в международных тестах по математике вовсе не означает, что обучение математике во всех общеобразовательных школах в стране совершенно.

Автор ссылается на исследования, которые показали, что, хотя китайские учащиеся очень быстро решают обычные математические задачи, но если им дают нестандартные задачи для решения, то они не всегда справляются с ними. По словам профессора, одна из ошибок заключается в том, что китайские школьники не склонны рисковать и применять творческие способы к решению задач. Профессор Цао справедливо отмечает, что преподавание математики в классе часто подвергается критике за то, что в этом процессе доминирует учитель, а школьники мало принимают участия в решении сложных задач [11].

Проанализировав объемный материал разных зарубежных стран по преподаванию математики, профессор Цао пришел к выводу, что главное в успешном обучении школьников математике заключается в следующем: в организации эффективного взаимодействия учителя и ученика; в коммуникативной деятельности между школьниками на уроках математики, которая помогает им излагать свои мысли и понимать мысли своих сверстников.

В своем исследовании профессор Цао обращал внимание на проект модели DJP, которая применялась в математических классах. Данный проект реализовывал-

ся в районе Лунцюань города Чэнду. Модель DJP (Dao Jiang Ping) – это пиньинь (официальная система латинизации стандартного китайского языка в материковом Китае), состоящий из трех китайских иероглифов, представляющих три основных элемента модели DJP. «Dao» означает «самостоятельное изучение», т. е. обучающиеся знакомятся с содержанием предмета до того, как его начнет преподавать учитель; «Jiang» означает «ученик учит», т. е. обучающиеся выходят перед классом, чтобы обучать своих сверстников, а «Ping» означает «комментарий сверстников» и относится к учащимся, критически комментирующим решения задач других учеников. Данная модель направлена на развитие способности учащихся к самостоятельному изучению с высказанными комментариями на решение задач со стороны сверстников. Процесс обучения происходит под контролем учителя. В течение двух лет реализации данной модели были получены положительные результаты, которые подтвердили, что модель DJP оказала положительное влияние на повышение познавательного интереса обучающихся к решению математических задач. Отмечая важность данного проекта, профессор Цао считает, что он может иметь более широкое применение в реализации реформы учебных программ [11].

**Заключение.** Проведенное нами исследование позволило прийти к выводу о том, что обе страны придают большое значение развитию инженерного мышления и образования в средних школах, которое осуществляется в зависимости от социально-экономических и культурных

условий каждой из стран, что подчеркивает особенности такого развития. Во многих школах России создаются «Кванториумы» с перспективными направлениями научно-технического творчества, например, по реализации авиастроительного, судостроительного или каких-либо других проектов. Подобные центры выступают эффективной предпрофессиональной подготовкой обучающихся, интегрируя лучшие практики и программы данных индустрий, что способствует формированию высокой мотивации обучающихся, позволяющей многим подросткам найти себя в инженерной деятельности. Хотя многое делается для приобщения обучающихся к практической деятельности с помощью разнообразных проектов, большинство из них, к сожалению, реализуются в теоретической плоскости. Довольно мало технологических проектов, созданных самими школьниками, которые бы реально определяли финансовую ценность.

В последние годы Китай довольно активно продолжает изучать и перенимать международный опыт в приобщении школьной молодежи к математике, тесно связанной с инженерным мышлением, стараясь при этом создать свой собственный алгоритм развития инженерного мышления у школьников.

Китай осознает, что его будущее развитие всецело будет зависеть от системы инженерного образования, поэтому он обращает внимание на общеобразовательную школу, призванную укреплять в подрастающих поколениях желание и способность свободно выбирать технические специальности.

#### Список источников

1. Путин В. В. Мнения российских политиков о нехватке инженерных кадров // Государственные вести. – 2011. – URL: [http://www.gosnews.ru/business\\_and\\_authority/news/643](http://www.gosnews.ru/business_and_authority/news/643) (дата обращения: 15.06.2023).
2. Дума Е. А., Кибеева К. В., Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Ребро И. В. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 143–144.
3. Абрамова О. Н. Развитие инженерного мышления школьников // Молодой ученый. – 2021. – № 15 (357). – С. 301–303.
4. Shuker S. High-ranking Thinking and its

Relationship to Engineering Thinking Among Second-grade Intermediate Students // *Journal of Physics: Conference Series*. – 2021. – P. 2.

5. *Игнатова С. В., Афанасьев А. И., Белокопытова Е. П.* Формирование инженерного мышления школьников в процессе урочной и внеурочной деятельности. – Краснодар, 2020. – 96 с.

6. *Оплетина Н. В.* Инженерное образование в контексте новой технологической парадигмы общественного развития // *Наукоевческие исследования*. – 2022. – № 2. – С. 55–56.

7. *Кондратьева Г.* Почему наши дети не знают математику? // *Педагогические измерения*. – 2012. – № 1. – С. 42–49.

8. *Корецкий М. Г., Тукаева Л. Р.* Развитие

STEM-подхода в России и мире // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2022. – Т. 93, № 4. – С. 148–153.

9. *Zenz A.* Thoroughly reforming them towards a healthy heart attitude': China's political re-education campaign in Xinjiang // *Central Asian Survey*. – 2019. – № 38 (1). – P. 102–128.

10. 61-я Международная математическая олимпиада (18–28 сентября, Санкт-Петербург, Россия) [Электронный ресурс]. – URL: <https://imo2020.ru> (дата обращения: 25.06.2023).

11. *Yiming Cao.* Investigation of mathematics teaching and learning in China // *Research Features*. – 2019. – Aug. 5. – URL: <https://researchfeatures.com/wp-content/uploads/2019/08/Yiming-Cao.pdf> (дата обращения: 10.07.2023).

### References

1. *Putin, V. V.*, 2011. Opinions of Russian politicians on the lack of engineering personnel. *State news*. Available at: [http://www.gosnews.ru/business\\_and\\_authority/news/643](http://www.gosnews.ru/business_and_authority/news/643) (accessed: 15.06.2023) (In Russ.)

2. *Duma, E. A., Kibaeva, K. V., Mustafina, D. A., Rakhmankulova, G. A., Rib, I. V.*, 2013. Levels of formation of engineering thinking. *Successes of modern natural science*, no. 10, pp. 143–144. (In Russ.)

3. *Abramova, O. N.*, 2021. Development of engineering thinking among schoolchildren. *Young scientist*, no. 15 (357), pp. 301–303. (In Russ.)

4. *Shuker, S.*, 2021. High-ranking Thinking and its Relationship to Engineering Thinking Among Second-grade Intermediate Students. *Journal of Physics: Conference Series*, p. 2. (In Eng.)

5. *Ignatova, S. V., Afanasyev, A. I., Belokopytova, E. P.*, 2020. Formation of engineering thinking of schoolchildren in the process of classroom and extracurricular activities. *Krasnodar*, 96 p. (In Russ.)

6. *Opletina, N. V.*, 2022. Engineering edu-

cation in the context of a new technological paradigm of social development. *Scientific studies*, no. 2, pp. 55–56. (In Russ.)

7. *Kondratieva, G.*, 2012. Why don't our children know mathematics? *Pedagogical measurements*, no. 1, pp. 42–49. (In Russ.)

8. *Koretsky, M. G., Tukaeva, L. R.*, 2022. Development of the STEM approach in Russia and the world. *Humanitarian and social sciences*, vol. 93, no. 4, pp. 148–153. (In Russ.)

9. *Zenz, A.*, 2019. Thoroughly reforming them towards a healthy heart attitude': China's political re-education campaign in Xinjiang. *Central Asian Survey*, no. 38 (1), pp. 102–128. (In Eng.)

10. 61st International Mathematical Olympiad. September 18–28 Saint-Petersburg, Russia [online]. Available at: <https://imo2020.ru> (accessed: 25.06.2023) (In Russ.)

11. *Yiming, Cao*, 2021. Investigation of mathematics teaching and learning in China. *Research Features*, Aug. 5 Available at: <https://researchfeatures.com/wp-content/uploads/2019/08/Yiming-Cao.pdf> (accessed 10.07.2023) (In Eng.)

### Информация об авторах

*Т. П. Грасс*, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, [tpgrass@mail.ru](mailto:tpgrass@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0082-4857>, Санкт-Петербург, Россия

*В. И. Петрищев*, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова, [vpetrishchev2019@mail.ru](mailto:vpetrishchev2019@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5698-3187>, Санкт-Петербург, Россия



**Information about the authors**

Tatiana P. Grass, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, [tpgrass@mail.ru](mailto:tpgrass@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0082-4857>, St. Petersburg, Russia

Vladimir I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., St. Petersburg State University of civil aviation named after Air Chief Marshal A. A. Novikov, [vpetrishchev2019@mail.ru](mailto:vpetrishchev2019@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5698-3187>, St. Petersburg, Russia

Поступила в редакцию 15.07.2023

Принята редакцией 10.08.2023

Submitted 15.07.2023

Accepted by the editors 10.08.2023

Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.15293/1813-4718.2305.13

## Человеческий капитал в исследованиях отечественных и зарубежных авторов

Алференко Дмитрий Анатольевич<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Кузбасский педагогический колледж, Кемерово, Россия

*Аннотация.* Введение в проблему. В современном мире постоянно происходят социально-экономические преобразования, связанные с переходом к информационному обществу, что ставит перед исследователями ряд актуальных проблем. Человеческий капитал является специфическим ресурсом информационного общества. Формирование и развитие человеческого капитала, использование его потенциала становится важным наравне с развитием техники, технологий, промышленности в целом.

Целью нашего исследования, представленного в статье, является определение понятия «развитие человеческого капитала обучающегося педагогического колледжа» через анализ теоретических представлений, подходов к развитию человеческого капитала в отечественных и зарубежных научных исследованиях. В статье рассматривается понятие «человеческий капитал» в теоретических представлениях, подходах отечественных и зарубежных исследователей. Определяются этапы изучения понятия «человеческий капитал» в контексте исторических периодов социального, экономического развития общества. Представлены междисциплинарные связи в формировании определения человеческого капитала под влиянием новых акцентов, трендов его понимания и развития.

Методологической основой исследования послужили междисциплинарный подход, теория развития человеческого капитала в условиях общественного преобразования.

Результаты исследования. Анализ исследовательских работ отечественных и зарубежных авторов позволил выявить структуру и значимые компоненты понятия человеческого капитала, что способствовало определению понятия «развитие человеческого капитала обучающегося педагогического колледжа».

Заключение. Определение понятия «развитие человеческого капитала обучающегося педагогического колледжа» позволяет по-новому посмотреть на профессиональное педагогическое образование, выявить возможности развития человеческого капитала обучающихся педагогических колледжей, определить факторы, влияющие на данный процесс.

*Ключевые слова:* человеческий капитал; анализ; междисциплинарные связи; студенты; педагогический колледж

*Для цитирования:* Алференко Д. А. Человеческий капитал в исследованиях отечественных и зарубежных авторов // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 5. – С. 130–137. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.13>

## Human Capital in Russian and International Research

Dmitriy A. Alferenko<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kuzbass Pedagogical College, Kemerovo, Russia

*Abstract.* Introduction to the problem. Social and economic transformations associated with the transition to the information society are constantly taking place in the modern world, which places a number of relevant issues for researchers. Human capital is a specific resource of the information society. The formation and development of human capital, the use of its potential becomes important on a par with the development of engineering, technology, industry as a whole.

The aim of our research presented in the article is to define the concept of “development of human capital of a teacher training college student” through the analysis of theoretical representations, approaches to the development of “human capital” in domestic and foreign scientific researches. The article considers the concept of human capital in theoretical concepts, domestic and foreign researchers’ approaches. The stages of studying the concept of “human capital” in the context of historical periods of social and economic development of society are defined. Interdisciplinary relations in the formation of the definition of human capital under the influence of new emphases, trends of its understanding and development are presented.

Interdisciplinary approach served as the methodological basis of the study, theory of human capital development under social transformation conditions.

Research results. The analysis of research of domestic and foreign authors made it possible to identify the structure and significant components of the concept of human capital, which contributed to the definition of the concept “development of human capital of a teacher training college student”.

Conclusion. The definition of the concept “development of human capital of a teacher training college student” makes it possible to take a new look at professional pedagogical education, identify opportunities for development of human capital of a teacher training college student, and determine the factors influencing this process.

*Keywords:* human capital; analysis; interdisciplinary relations; students; teacher training college

*For citation:* Alferenko, D. A., 2023. Human capital in russian and international research. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 130–137. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2305.13>

**Введение, постановка проблемы.** Одной из важнейших современных задач модернизации общества является развитие человеческого капитала, поскольку без этого невозможно функционирование современного образования, в том числе профессионального, инновационной экономики, промышленности, в которой больше всего востребованы интеллектуальные способности человека, его творческие навыки и инициатива.

Государство заинтересовано и зависимо от развития человеческого потенциала, поэтому уделяет особое значение этой про-

блеме, так как Россия должна стать страной, где благополучие и качество жизни граждан обеспечивается не столько за счет сырьевых источников, сколько интеллектуальными ресурсами. В данном случае речь идет о человеческом капитале и, в частности, об одной из наивысших ступеней его развития – интеллектуальном капитале. Накопленный национальный человеческий капитал страны показывает уровень и качество жизни ее населения, а также играет существенную роль в определении ее конкурентоспособности на мировом рынке. Человеческому капиталу долгое время уде-

лялось особое внимание, многие ученые определяли структуру, подходы к данному понятию, что дает возможность выделить этапы формирования современной категории «человеческий капитал».

Целью нашего исследования, представленного в статье, является определение понятия «развитие человеческого капитала обучающегося педагогического колледжа» через анализ теоретических представлений, подходов к развитию человеческого капитала в отечественных и зарубежных научных исследованиях.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Первое упоминание о междисциплинарной категории «человеческий капитал» можно обнаружить в древних трудах Платона и Аристотеля, в которых философы описывают роли человека в общественной жизнедеятельности, человеческие потребности и способности. Ученые Т. Гоббс, Дж. Локк считают, что каждый человек обладает некоторой собственностью, заключающейся в его собственной личности [1].

Непосредственным же предметом научного изучения эта категория впервые становится в трактате А. Смита «Исследование о природе и причинах богатства народов», хотя термин «человеческий капитал» еще не используется. В нем к категории «основной капитал» автором были отнесены не только полезные машины, орудия труда, обработанные земли, но и полезные способности человека. В силу такого позиционирования они, «являясь частью состояния такого лица, вместе с тем становятся частью богатства всего общества, к которому оно принадлежит» [2, с. 208].

В научный оборот термин «человеческий капитал» вошел лишь в 1958 г. после публикации статьи Дж. Минцера «Человеческий капитал и распределение доходов среди индивидов» и основополагающих положений собственно теории человеческого капитала, оформленных Т. Шульцем и Г. Беккером. Согласно этой теории человеческий капитал являет собой:

а) специфическую форму капитала как такового, обеспечивающую будущую жизнедеятельность, заработки и удовлетворение иных потребностей человека;

б) составную часть человека, он является его носителем;

в) природные способности и физиологические свойства (запас здоровья), а также приобретенные знания, навыки, мотивацию и энергию, используемые в целях производства товаров и услуг [3; 4].

Тем самым были обозначены наиболее общие сущностные черты, которые характерны для категории «человеческий капитал». В своей сути она, с одной стороны, восходит к философской проблеме человека, с другой стороны, обращается к насущным проблемам его образования и практической жизнедеятельности.

К. Ванг, Г. Грейсон, Н. Герланд, Дж. Минцер, О. Нордхог, Л. Туроу и другие в своих исследованиях искали подходы для приложения теории человеческого капитала в образовании и обеспечении квалификации рабочих и специалистов. В частности, утверждалось, что «обладание человеческим капиталом – это не врожденное свойство человека. Природные склонности, способности человека лишь фактор формирования и накопления человеческого капитала» [5, с. 116–117], ключом для его развития является образование и профессиональная подготовка.

В дальнейшем весомый вклад в теорию человеческого капитала привнесли зарубежные и российские исследователи: Й. Бен-Порэт, М. Блауг, В. С. Гойло, Э. Денисон, А. И. Добрынин, И. В. Ильинский, Р. И. Капелюшникова, Дж. Кендрик, М. М. Критский, Р. Лейард, С. А. Майбуров, В. И. Марцинкевич, Ф. Махлуп, Г. Псахаропулос, Б. Чизвек и многие другие. Работы советских ученых, как правило, в отношении теории человеческого капитала носили критический характер в силу идеологических и методологических оснований, однако с началом социально-экономи-

ческой трансформации 90-х гг. XX в. она была воспринята и стала широко использоваться в российской науке. Вместе с тем и в советское время, и в начале постсоветского периода категория «человеческий капитал» рассматривалась отечественными учеными как «определенный запас знаний, способностей и мотиваций, которые присущи определенному человеку» [5, с. 128].

В дальнейшем ученые продолжали уточнять и дополнять теорию человеческого капитала (В. В. Бушуев, С. М. Климов, Е. М. Самородова, Л. Ш. Сулейманова, А. А. Цыренова и др.) [4]. Например, наполнение педагогическим смыслом теории человеческого капитала осуществляла Т. А. Юдина; обоснование и расширение понимания человеческого капитала социально-философским социокультурным и экзистенциальным смыслами выполнил А. В. Пилушенко; М. П. Бондаренко предложил обновленную периодизацию воспроизводства человеческого капитала [6].

В ходе эволюции теории человеческого капитала в конце XX столетия была переосмыслена роль человека как источника социально-экономического прогресса в соотношении с капиталовложениями и другими ресурсами, а развитие собственно человеческого капитала через образование стало определяющим условием для роста валового национального продукта, стабильности и богатства населения нашей страны. Как следствие, расширилось понимание категории «человеческий капитал» как особого вида капитала, которым при определенных специфических условиях может в иррациональной форме обладать человек в рамках нерентабельного производства, в науке, культуре, искусстве, государственном и муниципальном управлении, благотворительности, воспитании и образовании. Сам «человеческий капитал» в этом случае проявляется вне контекста создания стоимости и вне исключительно производительных качеств индивида, что было характерно для более

раннего понимания этой категории. А ведь ранее человеческий капитал связывался исключительно с производительным трудом, с созданием добавочной стоимости, «как качество функционирующей рабочей силы, то есть мера ее полезности, источник доходов для человека, предприятия, государства».

Благодаря дальнейшим многочисленным изысканиям, теория человеческого капитала стала общепризнанным междисциплинарным научным направлением, рассматривающим данное явление «во всем многообразии, которое может быть направлено на созидание благ».

Более того, в современном научном дискурсе человеческий капитал является одной из наиболее обсуждаемых категорий представителями самых различных наук: философии, экономики, управления, социологии, психологии, педагогики и др.

Ученые в своих исследованиях до сих пор пытаются выработать наиболее точное определение понятия «человеческий капитал», раскрывающее его сущность, что в силу его многогранности, структурно-функциональной сложности и междисциплинарности, особенностей субъективного представления весьма затруднительно.

Но ряд исследователей (В. Г. Былков, В. Д. Лобышев; Е. В. Ванкевич; Я. И. Кузьминов и др.) едины во мнении, что человеческий капитал, неотделимый от человека-носителя, формируемый и развивающийся только при его участии, имеет сложную, изменяющуюся компонентную структуру по видам и формам воплощения в каждой конкретной человеческой личности. Однако они расходятся во мнении по составу компонентной структуры человеческого капитала, соглашаясь лишь в том, что среди них имеют место врожденные и накапливаемые компоненты [4; 7–9].

Одни исследователи данной проблемы в числе компонентов человеческого капитала называют знания, навыки и способности; другие выделяют знания, спо-

способности и мотивации; есть такие ученые, которые определяют способности, дарования, знания и навыки и т. п.

Так, например, В. Г. Былков считает компонентами человеческого капитала здоровье, склонности, тип характера, привычки, образ жизни, память, образование, навыки. Е. В. Ванкевич делает акцент на таких компонентах, как образование и профессиональная подготовка, состояние здоровья, движущие потребности, мотивация, ценности [8; 10].

В рамках нашего исследования мы акцентируем внимание на структуре человеческого капитала студента учреждения среднего профессионального педагогического образования, поэтому нами был выделен специфический компонентный инвариант для структуры человеческого капитала студента учреждения среднего профессионального педагогического образования. Он включает в себя валеологический, мотивационно-целевой, ориентационный, когнитивно-деятельностный, психофизиологический и социально-психологический компоненты. Такое выделение отдельных компонентов человеческого капитала также является нашей исследовательской условностью, по факту они не обладают онтологической автономностью, а взаимосвязаны в агрегированное целое.

Мотивационно-целевой структурный компонент человеческого капитала студента учреждения среднего профессионального педагогического образования вбирает в себя потребности, цели и мотивы студента. Ориентационный компонент – интересы, склонности, мировоззрение, убеждения и намерения. Когнитивно-деятельностный компонент – компетенции (знания, умения, навыки и опыт). Психофизиологический – психомоторные, физиологические, умственные, эмоционально-волевые и иные способности. Социально-психологический компонент – коммуникативные, эмпатийные, морально-нравственные, эстетические, трудовые качества и духовные

способности, характер и др. Валеологический компонент – физическое, психологическое и социальное здоровье, отношение к здоровью и др.

Каждый из этих структурных компонентов человеческого капитала является относительно самостоятельной подструктурой. Вместе с тем в своей агрегации они воплощают в себе единство здоровья, сознания, деятельности и социальных отношений, оказывая влияние на индивидуальные особенности человеческого капитала конкретного студента учреждения среднего профессионального педагогического образования и основываясь на общих законах развития его личности и ее деятельности.

Выделение компонентного инварианта структуры человеческого капитала студента учреждения среднего профессионального педагогического образования имеет важное прикладное значение для дальнейшего обоснования процесса его развития в контексте нашего исследования.

Обратимся к отечественным и зарубежным исследованиям, посвященным явлению «развитие человеческого капитала», значительный вклад в которые внесли Г. С. Беккер, В. В. Бушуев, Ю. Г. Быченко, И. С. Гришин, С. А. Дятлов, С. В. Котов, О. В. Куделина, Г. Мюрдаль, В. А. Поздняков, Н. Я. Синицкая, Д. И. Фельдштейн и др. [11; 12].

#### **Результаты исследования, обсуждение.**

Казалось бы, что исследования с такой проблематикой должны осуществляться путем уточнения сущностных характеристик и особенностей этого явления, на основе общенаучного понимания категории «развитие» как закономерного качественного изменения материальных и идеальных объектов, характеризующегося как необратимое и направленное. Именно необратимость и направленность отличает развитие от каких-либо иных изменений. Оно есть перемена состояний, возникновение новых качеств объекта в соответствии с законом взаимоперехода на определенном от-

резке времени, протекающее нелинейно.

Однако наш анализ результатов ранее проведенных исследований по этой проблематике показал, что это не так. Приведем некоторые примеры из широко используемых определений понятия «развитие человеческого капитала»:

– «повышение степени удовлетворения основных потребностей всех членов общества» [13, с. 251];

– «развитие форм экономической жизнедеятельности человека, прежде всего компетенций работников в форме профессиональных знаний, трудовых способностей, накопленных умений, навыков, опыта и образования занятого населения» [14, с. 12];

– «длительный процесс повышения продуктивных качеств рабочей силы, обеспечивающий высокий уровень образования, повышения мастерства» [15, с. 70].

– «приобретение ценностей в виде знаний, умений и способностей, морально-волевых качеств, формирующих основу для получения эффективной отдачи от их использования» [16, с. 70].

Хорошо видно, что единого понимания явления «развитие человеческого капитала» в научном дискурсе не сложилось, что не удивительно и закономерно. Ведь изначально таковое отсутствует и в отношении собственно явления «человеческий капитал». На наш взгляд, многие из толкований этого явления ограничены по своему содержанию, не раскрывают всех его существенных характеристик и особенностей, порой отличаются терминологической путаницей между развитием, формированием, накоплением и воспроизводством человеческого капитала.

В связи с этим с опорой на совокупность результатов ранее проведенных отечественных и зарубежных исследований, а также с учетом изложенного авторского понимания человеческого капитала и его структуры для нашего исследования развитие человеческого капитала обучающегося педагогического колледжа будет опреде-

ляться в авторской интерпретации следующим образом: закономерное, необратимое, направленное и качественное изменение взаимосвязанных компонентов человеческого капитала под влиянием внешних и внутренних, целенаправленных и стихийных факторов, ведущих на основе расширяющихся возможностей в определенной сфере общественного воспроизводства к удовлетворению личностных потребностей человека как его носителя, а также потребностей работодателя, государства и общества.

Данное явление следует отличать от:

– формирования человеческого капитала студента педагогического колледжа, под которым следует понимать придание той или иной устойчивой формы человеческому капиталу (того или иного устойчивого состояния) с точки зрения законченности к данному моменту времени;

– накопления человеческого капитала студента педагогического колледжа, под которым следует понимать лишь количественное (но не качественное) изменение в состоянии человеческого капитала (например, в объеме знаний и др.);

– воспроизводства человеческого капитала студента педагогического колледжа, под которым следует понимать непрерывное и цикличное (отличающееся для микро-, мезо-, макро- и глобального уровня) возобновление человеческого капитала в последовательно сменяющихся стадиях общественного и технологического развития, но не процесс производительного использования человеческого капитала [17].

Исходя из этого, а также описанного ранее понимания сущности человеческого капитала, его компонентной структуры и процесса его развития, нами сделан следующий очевидный и логичный промежуточный вывод в контексте нашего исследования.

**Заключение.** Нами обнаружена высокая заинтересованность и обширный научный поиск самых различных наук в изучении человеческого капитала и его развития

с древних времен и по настоящее время.

В ее генезисе можно выделить несколько этапов в контексте исторических периодов социального, экономического развития общества:

– предпосылочный этап теории человеческого капитала соотносится с доиндустриальным периодом развития общества и технологий (до VIII в.);

– этап зарождения теории человеческого капитала соотносится с индустриальным периодом развития общества и технологий (XIX – первая половина XX в.);

– этап оформления первичного ядра теории человеческого капитала соотносится с позднеиндустриальным периодом развития общества и технологий (1960–1970 гг.);

– этап трансформации теории человеческого капитала соотносится с первым постиндустриальным периодом развития общества и технологий (1980–2000 гг.);

– этап оформления современной междисциплинарной теории человеческого капитала и ее развитие соотносится со вторым постиндустриальным периодом развития общества и технологий (2000 г. – настоящее время).

Современная междисциплинарная теория человеческого капитала стала очередным шагом в обновлении экономических, политических, социальных и педагогических взглядов на человека, определив новые акценты и тренды в понимании человеческого капитала и его развития.

#### Список источников

1. Локк Дж. Избранное. – М.: Мысль, 1988. – 668 с.

2. Беккер Г. С. Человеческое поведение. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 336 с.

3. Бондаренко М. П. Человеческий капитал как составной элемент человеческих ресурсов и его роль в современном воспроизводственном процессе // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2010. – № 1 (11). – С. 76–88.

4. Бушуев В. В., Голубев В. С., Селюков Ю. Г., Коробейников А. А. Человеческий капитал для социогуманитарного развития. – М.: Изд-во «ИАЦ Энергия», 2008. – 96 с.

5. Дятлов С. А. Человеческий капитал России: проблемы эффективного использования в условиях переходной экономики. – СПб.: СПбУЭФ, 1995. – 16 с.

6. Пилюшенко А. В. К вопросу о социально-философском содержании человеческого капитала личности // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 430. – С. 64–67.

7. Котов С. В., Блохин А. Л. Методы развития человеческого капитала в образовательной среде // Кант. – 2020. – № 2 (35). – С. 263–267.

8. Былков В. Г. Компоненты человеческого капитала: вопросы теории и практики // Известия ИГЭА. – 2011. – № 6 (80). – С. 109–116.

9. Гречко М. В. Человеческий капитал в ин-

новационной модели развития России: монография. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2016. – 258 с.

10. Ванкевич Е. В. Оценка эффективности инвестиций в человеческий капитал Беларуси // Вестник Белорусского государственного университета. – 2009. – № 4. – С. 43–49.

11. Василенко Н. В. Капитальные свойства образования в экономике знаний // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-3. – С. 460–461.

12. Горбунова О. С. Факторы формирования человеческого капитала в сельском хозяйстве // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: мат-лы междунауч.-практ. конф. – Т. 1. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2015. – С. 70–73.

13. Кобзистая Ю. Г. Индивидуальный человеческий капитал: теоретические аспекты анализа // Вестник СибАДИ. – 2015. – Вып. 2 (42). – С. 118–125.

14. Крицкий М. М. Человеческий капитал. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 120 с.

15. Кузьминов Я. И., Сорокин П. А., Фруман И. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. – 2019. – Т. 3, № 2. – С. 19–41.

16. Лобашев В. Д., Талых А. А. Человече-



ский капитал в образовательном процессе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 29–35.

### References

1. Locke, J. Selected, J. Locke, 1988. Moscow: Thought Publ., 668 p. (In Russ.)
2. Becker, G. S., 2003. Human behavior. Moscow: GU VSHE Publ., 336 p. (In Russ.)
3. Bondarenko, M. P., 2010. Human capital as an integral element of human resources and its role in the modern reproduction process. Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business, no. 1 (11), pp. 76–88. (In Russ.)
4. Bushuev, V. V., Golubev, V. S., Selyukov, Yu. G., Korobeinikov, A. A., 2008. Human capital for socio-humanitarian development. Moscow: IAC Energy Publ., 96 p. (In Russ.)
5. Dyatlov, S. A., 1995. Human capital in Russia: problems of effective use in a transitional economy. St. Petersburg: SPbUEF Publ., 16 p. (In Russ.)
6. Pilyushenko, A. V., 2018. To the question of the socio-philosophical content of the human capital of the individual. Bulletin of the Tomsk State University, no. 430, pp. 64–67. (In Russ.)
7. Kotov, S. V., Blokhin, A. L., 2020. Methods for the development of human capital in the educational environment. Kant, no. 2 (35), pp. 263–267. (In Russ.)
8. Bylkov, V. G., 2011. Components of human capital: issues of theory and practice. Izvestiya IGEA, no. 6 (80), pp. 109–116. (In Russ.)
9. Grechko, M. V., 2016. Human capital in the innovative development model of Russia: monograph. Rostov: Publishing House of the Southern Federal University, 258 p. (In Russ.)
10. Vankevich, E. V., 2009. Assessment of the effectiveness of investments in the human capital of Belarus. Bulletin of the Belarusian State University, no. 4, pp. 43–49. (In Russ.)
11. Vasilenko, N. V., 2015. Capital properties of education in the knowledge economy. International Journal of Experimental Education, no. 11-3, pp. 460–461. (In Russ.)
12. Gorbunova, O. S., 2015. Factors of formation of human capital in agriculture. Strategies for the development of social communities, institutions and territories: materials of int. scientific-practical. conf. T. 1. Yekaterinburg: Ural State University Publ., pp. 70–73. (In Russ.)
13. Kobzistaya, Yu. G., 2015. Individual human capital: theoretical aspects of analysis. Bulletin of SibADI, iss. 2 (42), pp. 118–125. (In Russ.)
14. Kritsky, M. M., 1991. Human capital. Leningrad: Publishing House of the Leningrad University, 120 p. (In Russ.)
15. Kuzminov, Ya., Sorokin, P., Fruman, I., 2019. General and special skills as components of human capital: new challenges for the theory and practice of education. Foresight, T. 3, no. 2, pp. 19–41. (In Russ.)
16. Lobashev, V. D., Talykh, A. A., 2020. Human capital in the educational process. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, t. 26, no. 2, pp. 29–35. (In Russ.)

### Информация об авторе

Д. А. Алференко, кандидат педагогических наук, директор, Кузбасский педагогический колледж, dalf2000@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-1925-2974>, Кемерово, Россия

### Information about the author

Dmitriy A. Alferenko, Cand. Sci. (Pedag.), Director, Kuzbass Pedagogical College, dalf2000@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0005-1925-2974>, Kemerovo, Russia

Поступила в редакцию 25.07.2023  
Принята к публикации 25.08.2023

Submitted 25.07.2023  
Accepted for publication 25.08.2023

## К 80-летию юбилею Петра Вольдемаровича Лепина

27 сентября 2023 г. исполнилось 80 лет со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, бывшего ректора и президента НГПУ Петра Вольдемаровича Лепина. В 1969 г. он окончил естественно-географический факультет НГПИ по специальности «география – биология». Основную хронологию его профессионального роста можно представить следующими вехами: 1982 г. – защита кандидатской диссертации по экономической, социальной и политической географии; 1986 г. – присвоение ученого звания доцента; 2000 г. – защита докторской диссертации по общей педагогике.

В течение 20 лет Петр Вольдемарович был ректором (1988–2008 гг.) НГПУ (НГПИ) и в последующие 4 года – президентом НГПУ (2008–2012 гг.). С 1997 г. в университете при непосредственном содействии и под руководством П. В. Лепина открыты 5 институтов, в том числе Институт естественных и социально-экономических наук (ИЕСЭН); 11 кафедр; 19 научно-исследовательских лабораторий; 3 научно-исследовательских центра; медиационный центр; 22 новых специальности обучения; 2 докторантуры; действовало 40 аспирантур; диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по педагогике и психологии. Стали разнообразными векторы международного сотрудничества НГПУ с образовательными учреждениями.

Область научных интересов Петра Воль-

демаровича находилась в экономической и социальной географии развивающихся стран, в географии населения, в региональном компоненте образования. П. В. Лепин является автором более 120 научных и учебно-методических работ. Среди них – природно-экономический справочник «Районы и города Новосибирской области», Атлас Новосибирской области, ряд учебных пособий для студентов педагогического университета, цикл статей об актуальных проблемах педагогического образования.

Петр Вольдемарович постоянно подчеркивал, что важным ресурсом развития общества и государства в целом, его экономической способности выступать образование. В связи с этим формирование единого образовательного пространства в пределах всего сибирского региона, который обладает, в первую очередь, интеллектуальным потенциалом, является перспективной основой научно-педагогического кластера Сибирского Федерального округа. Поэтому Петр Вольдемарович отмечал необходимость совершенствования системы образования и, в частности, педагогического образования как его составляющей, которое заключается в обеспечении преемственности между всеми его уровнями, в учете индивидуальных возможностей обучающихся в условиях формирования и развития целостной системы образования. Это возможно при осознании обществом и госу-



Лепин  
Петр Вольдемарович

дарством геополитической значимости педагогического образования для их устойчивого развития и реализации принципа его непрерывности и сетевого взаимодействия педагогических вузов. В одной из своих последних публикаций Петр Вольдемарович акцентировал внимание на необходимости осуществления научно-методического сопровождения образовательных учреждений и их педагогических сотрудников, особо выделяя важность наставничества для молодых учителей и привлечения к этому ответственному делу лучших профессионально компетентных педагогов. Статья опубликована в 2012 г. Самое поразительное – это особое умение Петра Вольдемаровича настолько адекватно оценивать сложившуюся ситуацию в педагогическом образовании на региональном и федеральном уровнях, что глубина оценки проблем и стратегическое видение возможных подходов для их решения даже по прошествии более десяти лет после выхода статьи в свет остаются актуальными.

Блестящий преподаватель, он вдохновенно читал студентам свою любимую экономическую и социальную географию развивающихся стран. При донесении содержания курса, изобилующего постоянно

изменяющимися количественными данными, Петр Вольдемарович использовал на лекциях свою оригинальную находку. При необходимости ознакомить аудиторию с очередными миллионами тонн или миллиардами долларов он спокойно доставал из кармана небольшие карточки, полностью скрывавшиеся в его руках, если нужно, неспешно их перебирал и зачитывал по найденной самые свежие данные. После этого отправлял карточки в карман до следующего подходящего момента.

Несмотря на всю свою занятость, Петр Вольдемарович осуществлял разностороннюю и социально значимую общественную работу, которая также, как и научная и управленческая, получила высокую оценку и признательность.

Остается загадкой – как при такой занятости Петр Вольдемарович находил силы для общения с коллегами и студентами, искренне сопереживая каждому. Поэтому можно сказать, что для Петра Вольдемаровича вуз был судьбой, он здесь не работал, он здесь жил – жил проблемами вуза и его сотрудников.

Долгая и добрая память людей, хорошо знавших и глубоко уважавших этого незаурядного и яркого человека, является лучшей оценкой его жизни и деятельности.

**Наталья Владимировна Ионова,**

Новосибирский государственный педагогический университет,  
кафедра географии, регионоведения и туризма,  
доцент, кандидат географических наук,  
nv\_ionova@mail.ru ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1903-1950>,  
Новосибирск, Россия

**Юрий Васильевич Кравцов,**

Новосибирский государственный педагогический университет,  
кафедра географии, регионоведения и туризма,  
профессор, доктор биологических наук, [kravtsov60@mail.ru](mailto:kravtsov60@mail.ru),  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0462-9194>,  
Новосибирск, Россия

# 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 редколлекцией.

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 редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической

серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto: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 Геннадьевна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье актуализируется ...

Цель статьи заключается в ...

Методология...

В заключении делается вывод о том, ...

*Ключевые слова:* ...

*Для цитирования:* Иванова И. Г. Название статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Scientific article

*Пристатейные материалы на английском языке*

### Название статьи (на английском языке)

**Irina G. Ivanova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.*

*Keywords:*

*For citation:* Ivanova, I. G., 2022. Название статьи на английском языке. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. ??? DOI: <https://doi.org/???>

Текст статьи.

### Список источников

.....

### References

.....

### Информация об авторе

И. Г. Иванова, кандидат филологических наук, доцент кафедры ..., Новосибирский государственный педагогический университет, [irina-ivanova@yandex.ru](mailto: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](mailto: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. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социалингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур.

тур: 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](http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: AdobeAcrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgrpu-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](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](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 приставейного 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<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup> Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

<sup>2</sup> 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*

**5/2023**

**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова

**Редактор:** 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@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru)

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 11,5. Усл.-печ. л. 13,0. Тираж 600 экз. Заказ № 118.

Дата выхода в свет: 23.10.2023 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28