

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**1/2024**

**SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

*Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.*

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



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](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. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Ю. М. Первозкина**, доктор психологических наук, профессор, 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. Alexandrova**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov

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

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

**J. M. Perevozkina**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

**O. S. Popova**, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**А.Т. Абдраева**, доктор филологических наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)

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

**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**С. В. Алекшина**, 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 (Казakhstan)

**A.T. Abdraeva**, Dr. Sci. (Philolog.), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)

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

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

**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  
**М. Чернова**, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)  
**М. В. Шакурова**, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж  
**Т. Т. Щелина**, доктор педагогических наук, профессор, Арзамас  
**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», 2024  
© Сибирский педагогический журнал, 2024

**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

**M. Chernova**, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

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

**T. T. Shchelina**, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Arzamas

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

Founder: FSBEE HE  
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

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

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

ISSN 1813-4718

© FSBEE HE “Novosibirsk State Pedagogical  
University”, 2024  
© Siberian Pedagogical journal, 2024

# 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

### ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н.** Развитие синтеза как общелогического метода познания в процессе обучения математике школьников и будущих учителей ..... 7
- Искандари М., Норузи М.** Роль гендера в изучении русского языка в иранской аудитории ..... 17
- Кейв М. А., Журавлева Н. А., Ганжа Е. И.** Олимпиада по молниеносному решению математических задач как психолого-педагогический феномен ..... 26
- Лю Суин.** Сочетание метода «перевернутого класса» с игровым методом на уроках китайского языка ..... 40

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Андриенко Е. В., Сидорова Ю. Х., Старухина Н. Б.** Особенности педагогического моделирования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских работников ..... 51
- Чудинский Р. М., Малева А. А., Дюжакова М. В., Малев В. В., Дубов В. М.** Модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза ..... 62
- Репринцев А. В.** Социальная и профессиональная адаптация студентов в образовательной среде вуза в последней трети XX в.: опыт организации и интерпретации ..... 75
- Байкалова А. Ю.** Становление подготовки педагогических кадров для работы в центрах детского отдыха и оздоровления в России (с 1920-х гг. по настоящее время) ..... 92
- Давыдова А. А., Чурекова Т. М.** Факторы и условия практической подготовки будущих педагогов-хореографов ..... 104
- Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А.** Агентность педагога как показатель развития лидерского потенциала ..... 114

## CONTENTS

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Dulatova Z. A., Kovyrshina A. I., Lapshina E. S., Shtykov N. N.** Development of synthesis as a general logical method of cognition in the process of teaching mathematics of students and future teachers ..... 7
- Iskandari M., Noruzi M.** The role of gender in learning the russian language in iranian audiences ..... 17
- Keiv M. A., Zhuravleva N. A., Ganzha E. I.** Olympiad on lightning-fast solution of mathematical problems as a psychological and pedagogical phenomenon ..... 26
- Liu Suying.** The combination of the “Flipped classroom” method with the game method in Chinese lessons ..... 40

### PROFESSIONAL TRAINING

- Andrienko E. V., Sidorova Ju. Kh., Starukhina N. B.** Features of pedagogical modeling of the educational process in the system of additional professional education of medical worker ..... 51
- Chudinsky R. M., Maleva A. A., Dyuzhakova M. V., Malev V. V., Dubov V. M.** The model of the digital competence profile of pedagogical university students ..... 62
- Reprintsev A. V.** Social and professional adaptation of students in the educational environment of the university in the last third of the 20th century: experience of organization and interpretation ..... 75
- Baykalova A. Y.** Development of training programs for educators in Russian children’s recreation and health centers (1920s to the present) ..... 92
- Davydova A. A., Churekova T. M.** Factors and conditions of practical training for future choreographer-teachers ..... 104
- Neradovskaya O. R., Starodubtsev V. A.** Teacher’s agency as an indicator of leadership potential development ..... 114

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

**Чепель Т. Л., Ненашева Е. И.** Современные способы просвещения родителей детей с СДВГ..... 123

## **НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

Состояние и перспективы образования в условиях глобализации ..... 131

Ученый и учитель. К юбилею академика Н. Л. Селивановой..... 135

55 лет со дня рождения профессора Новосибирского государственного педагогического университета Р. О. Агавеляна ..... 139

## **CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**Chepel T. L., Nenasheva E. I.** Modern ways of educating parents of children with ADHD..... 123

## **SCIENTIFIC LIFE**

The state and prospects of education in the context of globalization ..... 131

A scientist and a teacher. To the anniversary of academician N. L. Selivanova ..... 135

55 years since the birth of professor of the Novosibirsk State Pedagogical University R. O. Agavelyan..... 139

Научная статья  
УДК 372.016:51+13  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.01

## Развитие синтеза как общелогического метода познания в процессе обучения математике школьников и будущих учителей

Дулатова Зайнеп Асаналиевна<sup>1</sup>, Ковыршина Анна Ивановна<sup>1</sup>, Лапшина Елена Сергеевна<sup>1</sup>, Штыков Николай Николаевич<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* Общелогические познавательные действия составляют основу практически всех познавательных методов. Это определяет необходимость их целенаправленного формирования в процессе предметного обучения. Особая роль в развитии познавательных методов принадлежит математике, в процессе обучения которой эти действия проявляются в наиболее явном виде. В статье рассматриваются вопросы формирования синтеза как базового общелогического метода.

Целью нашего исследования является разработка подходов к организации предметного обучения, направленного на формирование и развитие синтетического мышления школьников и студентов педагогических направлений.

Методологию исследования составляет теория фундирования логических конструкций, разработанная на основе концепции фундирования в образовании (В. Д. Шадриков, Е. И. Смирнов).

Результаты исследования. Рассматриваются примеры, демонстрирующие основные виды синтеза в обучении математике. К этим видам относятся: синтез как ведущее действие при построении математической модели и синтез как представление логически обоснованного решения задачи. Анализируется проблематика реализации синтеза обучающимися в процессе решения математических задач. Исследуется специфика учебных заданий, способствующих формированию синтетического мышления. Описана роль комбинаторных задач как задач с преобладающей логической составляющей, в формировании синтетического мышления обучающихся.

В заключении на основании теории фундирования предложена типизация видов синтеза в школьном математическом образовании.

*Ключевые слова:* методы познания; общелогические познавательные действия; синтез; анализ

*Для цитирования:* Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапшина Е. С., Штыков Н. Н. Развитие синтеза как общелогического метода познания в процессе обучения математике школьников и будущих учителей // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.01>

## Development of Synthesis as a General Logical Method of Cognition in the Process of Teaching Mathematics of Students and Future Teachers

Zainep A. Dulatova<sup>1</sup>, Anna I. Kovyrshina<sup>1</sup>, Elena S. Lapshina<sup>1</sup>, Nikolay N. Shtykov<sup>1</sup>

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

*Abstract.* General logical cognitive actions form the basis of almost all cognitive methods. This determines the necessity of their purposeful formation in the process of subject teaching. A special role in the development of cognitive methods belongs to mathematics, in the process of teaching which these actions manifest themselves in the most explicit form. In the article we consider the formation of synthesis as a basic general logical method.

The purpose of our study is to develop approaches to the organization of subject-based teaching aimed at the formation and development of synthetic thinking of school students and teacher education students.

The methodology of the research is the theory of funding of logical constructions, developed on the basis of the concept of funding in education (V. D. Shadrikov, E. I. Smirnov).

The results of the study. Examples demonstrating the main types of synthesis in mathematics learning are considered. These types include: synthesis as a leading action in the construction a mathematical model and synthesis as a representation of a logically justified solution to a problem. The problems of synthesis implementation by students in the process of solving mathematical problems are analyzed. The specificity of educational tasks that contribute to the formation of synthetic thinking is studied. The role of combinatorial tasks as tasks with prevailing logical component in the formation of synthetic thinking of students is described.

In conclusion, on the basis of the theory of funding, the typification of types of synthesis in school mathematical education is proposed.

*Keywords:* methods of cognition; general logical cognitive actions; synthesis; analysis

*For citation:* Dulatova, Z. A., Kovyrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2024. Development of synthesis as a general logical method of cognition in the process of teaching mathematics of students and future teachers. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.01>

### Введение. Постановка проблемы.

К общелогическим познавательным методам в работах, посвященных изучению развивающей компоненты образовательной деятельности, принято относить следующие: анализ, синтез, абстрагирование, конкретизацию, обобщение, сравнение [1]. Как правило, о синтезе говорят как о действии, противоположном действию анализа, но неотделимом от анализа [2]. Следует отметить, что аналитическая деятельность на подсознательном (бессознательном) уровне развивается в процессе выполнения заданий предметного обучения, в явных или неявных требованиях которых заложено выделение частей какого-либо целого

или разбиение на части. Например, найти промежутки монотонности функции; используя векторный метод, вычислить равнодействующую силу при движении тела по наклонной плоскости; определить тип политического режима; указать преимущества и недостатки естественных монополий и т. д. Задания, в *требованиях* которых непосредственно присутствует синтез, встречаются в процессе обучения значительно реже. Приведем примеры таких заданий из математических и социально-экономических дисциплин: построение геометрических, алгебраических и комбинаторных конструкций с заданной конфигурацией (задание требует синтеза



объекта, удовлетворяющего набору условий); определение влияния пандемии на макроэкономическую ситуацию в стране (пандемия действует как совокупный набор ограничений на макроэкономический спрос и, тем самым, ее воздействие имеет синтетический характер); объяснение механизма принятия решений в политической системе как результата комплексного воздействия на систему со стороны общества, бизнеса и международных организаций.

В школьном курсе (сконцентрируемся сейчас на математических дисциплинах) преобладают алгоритмические задания. Алгоритм облегчает проведение синтеза рассуждений, устанавливая для него жесткие рамки и порядок выполнения. К примеру, решая квадратное уравнение, мы выделяем коэффициенты многочлена (анализ) и, следуя правилам, вычисляем корни. Решение задачи сводится к простейшему анализу и вычислительным действиям, также проводящимся по известным алгоритмам. В базовых алгебраических задачах этот синтез процесса и результата решения уже предопределен посредством алгоритма. В планиметрической задаче требуется осуществить анализ элементов, осознать их системную взаимосвязь и отсюда синтезировать решение при отсутствии явного алгоритма в большинстве случаев. Поэтому с решением геометрических задач базового уровня сложности обучающиеся нередко справляются хуже, чем с алгебраическими задачами.

*Проблема* формирования общелогического метода синтеза у обучающихся в процессе школьного предметного обучения (в частности, математике) проявляется как в затруднениях школьников при поиске решения задания, вызванных недостаточным пониманием системных связей в рассматриваемой модели или ситуации, так и в синтезе, собственно, самого решения в соответствии с требованиями логической строгости и последовательности приводимых аргументов.

**Цель статьи** – разработка подходов к организации предметного обучения, направленного на формирование и развитие синтетического мышления обучающихся (компоненты мышления, способствующей синтезу требуемых объектов). Предлагаемые подходы могут использоваться в школьном математическом образовании и в высшем педагогическом математическом образовании.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Метод научного познания «моделирование» составляет основу для теоретических и экспериментальных методов исследования [3]. Роль синтеза в математическом моделировании описана В. А. Штоффом. Конкретизацию математической модели В. А. Штофф [4] рассматривает как синтетический мыслительный процесс, присоединяющий к абстрактным положениям суждения, носящие логический и эмпирический характер. Однако в исследованиях, посвященных обучению моделированию школьников, роль общелогических методов познания практически не рассматривается. Основное внимание уделяется, скажем так, технической стороне вопроса: типовым алгоритмам и их компьютерной реализации. Как указывал В. И. Арнольд в своем известном докладе о математическом образовании [5], этот подход существенно ограничивает понимание моделирования и проблем, возникающих в обучении моделированию.

А. А. Гилев рассматривает когнитивные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т. д.) как важнейший блок когнитивных компетенций, описывает специфику когнитивных операций в процессе обработки информации разных видов. Он приводит описание эксперимента по решению студентами физической задачи [6]. Для решения задачи нужно выполнить ряд этапов. С первыми двумя, заключающимися в анализе и сравнении двух графиков движения, справились 65 % участников эксперимента. Следующий этап, требовавший моде-

лирования и анализа пространственной ситуации, преодолели 35 % испытуемых. А. А. Гилев интерпретирует полученный результат как разбиение участников на непересекающиеся группы продемонстрировавших различные уровни обработки информации, в частности, эмпирический и теоретический (более высокий). Когда экспериментатор сообщал участникам не решение задачи, а лишь примерную модель объекта, количество справившихся со всеми этапами задания возрастало до 55 % и выше. В контексте нашего исследования мы можем интерпретировать этот эксперимент с позиций сложности построения синтетической математической модели. В самом деле, большинство студентов справилось с типовыми заданиями на анализ вербальной и образной информации. Шагом, разделяющим выполнивших только первые два этапа и выполнивших все этапы решения, стал именно синтез объекта по заданным условиям.

В. Г. Болтянский и А. П. Савин, развивавшие методику преподавания математики, в «Беседах о математике» уделяли особое внимание анализу и синтезу как ведущим логическим методам в поиске и построении математического решения [7]. Синтез также играет важную роль в теории ментальных моделей [8].

Формально-логический подход, применяемый авторами этого исследования, требует логического анализа содержания обучения, дидактических материалов для понимания их функций в формировании логического мышления. В связи с этим приобретает актуальность вопрос, с каких позиций проводится анализ логической составляющей другими исследователями. Советский педагог А. А. Столяр, многие работы которого посвящены вопросам формирования логического мышления школьников посредством обучения математическим дисциплинам, предлагал в образовательном процессе акцентировать теоретико-множественную основу математики,

подчеркивать аксиоматический характер математических теорий. За основу анализа структуры рассуждений А. А. Столяром бралась, скорее, логика высказываний, формализующая естественную речь как формулы от простых высказываний с логическими операциями отрицания, дизъюнкции, конъюнкции и т. д. [9]. Этот подход достаточно часто применяется в исследованиях, касающихся обучения логике в предметном обучении. Ю. А. Тюменева и др. [10] в качестве измерения сформированности дедукции оценивают способность производить силлогистические рассуждения. В модели понимания по Кинчу [11; 12] сложность текста определяется сложностью его модели, демонстрирующей отношения пропозиций и связывающих их макроструктур. Кинч приводит пример предложений с кажущимся одинаковым уровнем сложности. Но одни предложения воспринимались испытуемыми труднее, чем другие, что Кинч объясняет большим количеством пропозиций и макроструктур. В формальной логике этим терминам в некоторой степени соответствуют термины «понятие» и «отношение» («предикат»), а соответствующая математическая теория относится к логике предикатов. Логика предикатов предоставляет возможности для более глубокого анализа логических структур.

Упомянутые подходы позволяют применять математический инструментарий в исследовании проблем развития логики обучающихся. Заметим, что при этом часто не подлежит полной формализации, а значит, остается не учтенной, к примеру, сложность понятия, его уровень абстракции и другие аспекты. Реализуемый авторами формально-логический подход включает анализ общелогического содержания структуры, требуемых для ее построения и применения общелогических методов.

**Методология и методы исследования.** На основании концепции фундаментирования в образовании В. Д. Шадрикова, Е. И. Смирнова авторами была разработа-

на теория фундирования общелогических действий в обучении школьников и студентов педагогических направлений [1; 13]. Для фундирования действий нужно выделить их базовые типы и определить критерии для дифференцирования по уровням сложности. Подходы к реализации фундирования общелогического действия синтеза представлены в заключении.

**Результаты исследования. Обсуждение.** Выше были выделены два вида проявления недостаточной сформированности синтетического мышления в решении математических задач. К *первому виду* мы будем относить случаи, когда для выполнения задания нужно хорошо представлять системные связи объектов в его условии, и недостаток понимания этих связей препятствует решению. Уже отмечалось, что алгоритмические задания не могут быть эффективным инструментом для формирования синтеза как метода познавательной деятельности. Ведущая роль в реализации алгоритма принадлежит абстрагированию и анализу. Синтез объектов из условия задачи уже проведен в алгоритме, причем обоснование алгоритма, основанное на синтетических связях, обычно скрыто. К примеру, алгоритм сложения натуральных чисел «столбиком» опирается на структуру десятичной записи числа. Порядок обучения: применение алгоритма в начальной школе и обоснование алгоритма в средней школе здесь методически оправдан. Неосознанное выполнение алгоритмов с более сложными математическими объектами (характеризующееся непониманием, на каких системных связях основан алгоритм) не способствует формированию не только математического, но и логического мышления обучающихся. Непонимание соотношений между свойствами непрерывности, монотонности функций действительных переменных влечет частые ошибки в применении метода интервалов для решения рациональных неравенств. Школьники не понимают смысла выпол-

нения отдельных шагов алгоритма и пропускают их как ненужные.

Любопытные данные содержит статистика выполнения заданий ЕГЭ по математике. В 2023 г. школьники Иркутской области лучше справились с задачей на применение тригонометрических функций острого угла треугольника, чем с задачей на свойства вписанных углов. Первое задание требует более серьезной технической подготовки, но системные связи в этом задании довольно простые (соотношения сторон прямоугольника треугольника). Геометрия окружности имеет большее разнообразие соотношений (между хордами, вписанными и центральными углами, инвариантами окружности), из которых синтезируется решение.

**Пример 1.** Прямая, проходящая через точку пересечения медиан треугольника  $ABC$ , пересекает описанную около  $ABC$  окружность в точках  $P$  и  $Q$ . Точки  $A$  и  $C$  находятся с одной стороны от этой прямой. Докажите, что  $BP \cdot BQ = AP \cdot AQ + CP \cdot CQ$ .

Этот пример иллюстрирует возможность построения решений для одной задачи, имеющих различные ведущие познавательные методы в своей основе. Действительно, эта задача допускает аналитическое решение, к примеру, в комплексных координатах. Пусть  $a, b, c$  – комплексные координаты точек  $A, B, C$ , тогда центр тяжести треугольника имеет координатой их среднее арифметическое. Выбрав начало координат в центре окружности, мы сводим задачу к выполнению ряда алгебраических выкладок, приводящих к доказательству требуемого соотношения. Однако, достигнув цели, мы не понимаем геометрического смысла этого соотношения, почему оно верно. Основу этого решения составляет анализ.

Другое решение носит именно синтетический характер. С помощью дополнительного построения мы увязываем в систему несколько элементов синтеза (прохожде-

ние прямой через точку пересечения медиан, три возникающих отношения подобия треугольников, расположение точек на окружности). Такое решение объясняет, как устроена система, и какие связи в ней являются ключевыми.

*Второй вид* синтеза состоит в собирании решения из сделанных аналитических выводов и его представлении. Математическое решение должно представлять собой соответствующую цели деятельности последовательность логических положений (сформулированных таким образом, что достигается однозначность их восприятия). В традициях обучения геометрии, реализуемых в российской школе, как правило, большое внимание уделяется обучению описанию решения как последовательности взаимосвязанных, логически обоснованных положений. Но при этом имеется острый дефицит заданий, оперирующих с математическими объектами другой природы. В решении такого рода задач, в выполнении менее автоматизированных действий, и раскрывается недостаточная сформированность синтетического мышления школьников. Решения обычно носят синкретический характер [14], где верные и неверные, часто непонятные утверждения отражают то самое неполное понимание системных свойств математической модели.

**Пример 2. (Задача и текст «решения»)** Существует ли такое натуральное число  $n$ , что для двух его различных простых делителей  $p$  и  $q$  числа  $n-p$  и  $n-q$  являются квадратами целых чисел?

«Решение». Не существует, так как чтобы его получить, надо к двум квадратам целых чисел прибавить такие простые числа, чтобы получить одно и то же число (1). Но если к квадратам числа прибавить простое число, то получившееся уже не будет делиться на то простое число, которое добавили (2).

В примере 2 представлена задача теоретико-числового содержания и решение,

продемонстрированное обучающимся 7-го класса. Для удобства рассмотрения мы пронумеровали два утверждения из решения школьника. Требование задачи состоит в доказательстве неочевидного утверждения. Для решения необходим ряд алгебраических выкладок и применение соображений, опирающихся на основную теорему арифметики и другие свойства делимости. Однако автор приведенных рассуждений упрощает проблему (возможно, неосознанно). Посылка из (1) является немедленным следствием условия. Ясно, что из этой посылки ответ «не существует» на вопрос задачи не следует. И автор решения приводит аргумент (2), показывающий, что прибавить эти простые числа нужным образом невозможно. Формулировка (2) достаточно туманная («получившееся» – это число  $n$ ?), утверждение неочевидное, и даже при условии истинности (2) неясно, в чем состоит препятствие существованию числа  $n$  с указанными свойствами. Мы видим, что система синтетических связей не понята школьником, отсутствие решения подменено набором относительно правдоподобных рассуждений. Автор решения пренебрегает вопросом понимания его мыслей другим человеком. Это в очередной раз демонстрирует проблему культуры трансляции методов познавательной деятельности в школьном образовании [1].

Для решения приведенных выше задач необходим не только определенный уровень сформированности общелогических методов, в частности, синтеза, но и владение математической техникой в планиметрии и теории чисел. Для задания из примера 3 не нужно специальных математических знаний.

**Пример 3.** Доска с шахматной раскраской имеет 4 горизонтали и 7 вертикалей. Докажите, что существует прямоугольник, у которого вершины лежат в центрах клеток одного цвета. (Стороны прямоугольника параллельны сторонам доски.)

Это задание обсуждалось с группой обучающихся (студенты второго курса педагогического направления математического профиля). Можно выделить следующие этапы выполнения задания.

*Этап понимания условия.* Некоторые студенты признавались, что не понимают задачу (задания такого рода редко встречаются в традиционном школьном курсе математики). Преподаватель предлагает разобраться с заданием, начертить доску, раскрасить ее произвольным образом и убедиться, что утверждение задачи выполняется.

*Этап поиска решения.* Студенты делали поспешные выводы об очевидности утверждения, в объяснениях даже не используя ключевой параметр условия – размер доски. Были ссылки на то, что ширина доски больше, чем половина длины. Такие утверждения свидетельствовали, что система связей в условии не понята. Преподаватель рекомендует не торопиться с выводами, разобрать доски меньшего размера, к примеру,  $4 \times 5$ ,  $4 \times 6$ , чтобы понять, какое значение в условии имеют размеры доски.

*Этап представления решения.* В процессе построения наглядных моделей условие задачи стало понятно всем участникам обсуждения, то есть произошла абстракция конструктивизации, при которой знаково-символьная модель получила свою интерпретацию. Исследование частных случаев позволило выявить закономерности в системе и привело к решению. Есть ровно 6 способов окрасить две клетки из четырех в черный цвет, поэтому седьмая строчка в доске гарантирует повторение окраски, и мы получим требуемый прямоугольник с вершинами в четырех черных клетках.

Выполнение этого комбинаторного задания и других заданий такого вида может служить хорошей тренировкой для синтеза решения и синтеза представления решения. Традиционно комбинаторика входит в содержание школьного курса своими перечислительными формулами [15]. Образо-

вательные ресурсы комбинаторных задач, связанные с конструированием, синтезом сложных дискретных объектов, введением порядка на объектах для удобства оперирования ими и т. д. фактически не используются. В отличие от интеллектуальных игр математические задания этого вида требуют синтеза последовательного рассуждения, способствующего формированию логической культуры обучающихся.

**Заключение.** Были рассмотрены отдельные виды синтеза, требующие особого внимания в обучении математике, как школьников, так и будущих учителей математики. Могут быть предложены следующие определения этих видов.

1. Синтез как сборка объектов, полученных в процессе преобразования исходных объектов, с целью построения нового объекта.

2. Синтез как представление последовательности взаимосвязанных действий по преобразованию исходных объектов для достижения определенной цели.

Первый вид синтеза реализуется в процессе поиска решения, когда исходя из данных условия, строится математическая модель задачи. Второй вид синтеза проявляется при представлении решения задачи.

*Дифференциация видов синтеза* может выглядеть следующим образом:

- построение системы из предложенных однотипных объектов, обладающих каким-либо общим структурным / функциональным / генетическим свойством;
- построение системы из группы предложенных разнотипных объектов, связанных явными или неявными отношениями;
- построение синтеза деятельности с заранее установленной целью и определенными этапами деятельности;
- построение синтеза деятельности с заранее установленной целью, при этом этапы деятельности должны быть определены самостоятельно, исходя из системного анализа модели и т. д.

Более сложные виды синтеза предпола-

гают задания, где синтезируемая система является результатом различных преобразований заданных объектов. Сложность определяется видом объектов, уровнем абстракции описывающих их понятий, количеством и качеством заданных и предполагаемых преобразований объектов и другими признаками. Разработанная типизация видов

синтеза определяет реализацию идеи его фундирования в процессе обучения.

Обращение к проблеме формирования общелогических методов познания снова приводит нас к подходам к организации предметного обучения с позиций освоения не алгоритмов, а методов познания и способов мышления.

#### Список источников

1. Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапина Е. С., Штыков Н. Н. Средства развития общелогического универсального учебного действия анализа и культуры его трансляции в процессе подготовки будущих учителей математики // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 48–57. DOI: 10.15293/1813-4718.2105.05
2. Энгельс Ф. Диалектика природы. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1953. – 328 с.
3. Королев М. Ю. Обучение студентов методу моделирования // Наука и школа. – 2009. – № 6. – С. 38–41.
4. Штофф В. А. Моделирование и философия. – Л.: Наука, 1966. – 303 с.
5. Арнольд В. И. Для чего мы изучаем математику? Что об этом думают сами математики // Квант. – 2017. – № 7. – С. 4–8.
6. Гилев А. А. Систематизация когнитивных операций // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Педагогические науки. – 2010. – № 3. – С. 27–31.
7. Болтянский В. Г., Савин А. П. Беседы о математике. Книга 1. Дискретные объекты. – М.: ФИМА, МЦМНО, 2002. – 368 с.
8. Johnson-Laird P. N. Mental models and deduction. Trends in Cognitive Sciences. – 2001. – № 5 (10). – С. 434–442. DOI: [https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.1016/S1364-6613\(00\)01751-4](https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.1016/S1364-6613(00)01751-4)
9. Столяр А. А. Логические проблемы пре-

подавания математики. – Минск: Высшая школа, 1965. – 254 с.

10. Тюменева Ю. А., Угланова И. Л., Солопов Р. В., Обухов А. С. Разработка теста дедуктивного мышления: структура конструктора и факторы трудности заданий теста // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13, № 69. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.54359/ps.v13i69.208>

11. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.

12. Kintsch W., van Dijk T. A. Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review. 1978, no. 85 (5), pp. 363–394. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.1037/0033-295X.85.5.363>

13. Дулатова З. А., Ковыршина А. И., Лапина Е. С., Штыков Н. Н. Концепция фундирования в формировании, развитии и оценке логических универсальных учебных действий // Синтаксис и семантика логических систем: материалы 6-й Международ. школы-семинара. – Монголия, Ханх: ИГУ, 2019. – С. 39–42.

14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 416 с.

15. Угланова И. Л., Погожина И. Н. Что может предложить новая методология оценки мышления школьников современному образованию // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2021. – № 4. – С. 8–34. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-4-8-34

#### References

1. Dulatova, Z. A., Kovyreshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2021. Organization of training of future teachers, aimed at forming their culture of translation of universal learning activities, no. 5, pp. 48–57. DOI: 10.15293/1813-4718.2105.05 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Engels, F., 1953. Dialectics of nature. Moscow: State Publishing House of Political Literature,

- 328 p. (In Russ.)
3. Korolev, M. Yu., 2009. Teaching students a simulation method. Science and School, no. 6, pp. 38–41. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Shtoff, V. A., 1966. Modeling and philosophy. Leningrad: Nauka Publ., 303 p. (In Russ.)
5. Arnold, V. I., 2017. Why do we study mathematics? What mathematicians themselves think

about this. *Kvant*, no. 7, pp. 4–8. (In Russ.)

6. Gilev, A. A., 2010. Systematization of cognitive Operations. *Vestnik of the Samara State Technical University*, no. 3, pp. 27–31. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Boltyansky, V. G., Savin, A. P., 2002. Conversations about mathematics. Book 1. Discrete objects. Moscow: FIMA Publ., MCCME Publ., 368 p. (In Russ.)

8. Johnson-Laird, P. N., 2001. Mental models and deduction. *Trends in Cognitive Sciences*, no. 5 (10), pp. 434–442. DOI: [https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.1016/S1364-6613\(00\)01751-4](https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.1016/S1364-6613(00)01751-4)

9. Stolyar, A. A., 1965. Logical problems in teaching mathematics. Minsk: Higher School Publ., 254 p. (In Russ.)

10. Tyumeneva, Yu., Uglanova, I., Solopov, R., Obukhov, A., 2020. The development of a deductive reasoning test: the construct structure and factors affecting the test item difficulty. *Psychological Studies*, no. 13 (69). DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.54359/>

ps.v13i69.208 (In Russ., abstract in Eng.)

11. Solso, R. L., 1996. *Cognitive psychology*. Moscow: Trivola Publ., 600 p. (In Russ.)

12. Kintsch, W., van Dijk, T. A., 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, no. 85 (5), pp. 363–394. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.0010.1037/0033-295X.85.5.363>

13. Dulatova, Z. A., Kovyrshina, A. I., Lapshina, E. S., Shtykov, N. N., 2019. The conception of foundation in the formation, development and assessment of logical universal learning activities. *Proceedings of the 6th International School-Seminar*. Mongolia, Khan: Irkutsk State University Publ., pp. 39–42. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Piaget, J., 2008. *The language and thought of the child*. Moscow: Rimis Publ., 416 p. (In Russ.)

15. Uglanova, I. L., Pogozhina, I. N., 2021. What the New Measure of Thinking in School Students Has to Offer to Contemporary Education. *Educational Studies Moscow*, no. 4, pp. 8–34. DOI: [10.17323/1814-9545-2021-4-8-34](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-8-34) (In Russ., abstract in Eng.)

### Информация об авторах

З. А. Дулатова, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, [dulatova@yandex.ru](mailto:dulatova@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8146-1009>, Иркутск, Россия

А. И. Ковыршина, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, [annkow@mail.ru](mailto:annkow@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4056-4962>, Иркутск, Россия

Е. С. Лапшина, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, [esl7828@gmail.com](mailto:esl7828@gmail.com), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7872-8179>, Иркутск, Россия

Н. Н. Штыков, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Иркутский государственный университет, [tukubik8@gmail.com](mailto:tukubik8@gmail.com), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3298-078X>, Иркутск, Россия

### Information about the authors

Zainep A. Dulatova, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, [dulatova@yandex.ru](mailto:dulatova@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8146-1009>, Irkutsk, Russia

Anna I. Kovyrshina, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, [annkow@mail.ru](mailto:annkow@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4056-4962>, Irkutsk, Russia

Elena S. Lapshina, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, [esl7828@gmail.com](mailto:esl7828@gmail.com), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7872-8179>, Irkutsk, Russia

Nikolay N. Shtykov, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of the Department of Mathematics and Method of Teaching Mathematics, Irkutsk State University, tukubik8@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3298-078X>, Irkutsk, Russia

**Вклад авторов:**

Дулатова З. А. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии.  
Ковыршина А. И. – анализ и интерпретация эмпирических данных; оформление научного текста.

Лапшина Е. С. – концепция исследования; оформление научного текста.

Штыков Н. Н. – анализ и интерпретация эмпирических данных; оформление научного текста.

**Contribution of the authors:**

Dulatova Z. A. – scientific management; research concept; development of methodology.

Kovyrshina A. I. – analyzing and interpreting statistical data; designing a scientific text.

Lapshina E. S. – research concept; design of scientific text.

Shtykov N. N. – analyzing and interpreting statistical data; designing a scientific text.

Поступила в редакцию 10.11.2023

Submitted 10.11.2023

Принята редакцией 10.12.2023

Accepted by the editors 10.12.2023



Научная статья  
УДК 372.016:811.161.1+008  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.02

## Роль гендера в изучении русского языка в иранской аудитории

Искандари Махнуш<sup>1</sup>, Норузи Махназ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Университет имени Алламе Табатабаи, Тегеран, Иран

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению роли гендера в изучении русского языка в иранской аудитории.

Целью статьи является выявление роли гендера в успешности персоговорящих учащихся, изучающих русский язык во всех видах речевой деятельности и в разных учебных дисциплинах, таких как грамматика русского языка, верность перевода, лексика и др. Новизна работы заключается в том, что впервые рассматривается влияние гендера персоговорящих учащихся на изучение русского языка.

С точки зрения методологии настоящее исследование является описательным исследованием, проведенным с применением комплексного подхода. Статистическая совокупность этого исследования включала учащихся мужского и женского пола всех этапов обучения русскому языку университета имени Алламе Табатабаи. Мы рассмотрели и проанализировали языковое поведение и оценки экзаменов 87 иранских учащихся, изучающих русский язык в университете имени Алламе Табатабаи в течение двух учебных лет. Среди них 60 студенток и 17 студентов.

В заключении делается вывод о том, что студенты женского пола, изучающие русский язык в иранской аудитории, более успешны в письменных формах работы, а студенты мужского пола лучше справляются с устными формами работы. Причина заключается в том, что девушки испытывают дискомфорт во время устной работы. Страх совершить ошибку и в результате быть высмеянными у большинства девушек заставляет их молчать на устных занятиях. Использование групповой формы работы, юмора и сюжетно-ролевых игр помогает снижению страха ошибаться у студентов женского пола и более активному участию в разговорах и устных формах работы.

*Ключевые слова:* гендер; персоговорящие учащиеся; изучение русского языка; мужской пол; женский пол

*Для цитирования:* Искандари М., Норузи М. Роль гендера в изучении русского языка в иранской аудитории // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.02>

Scientific article

## The Role of Gender in Learning the Russian Language in Iranian Audiences

Iskandari Makhnush<sup>1</sup>, Noruzi Mahnaz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

*Abstract.* The article is devoted to the consideration of the role of gender in the study of the Russian language in Iranian audiences.

The goal is to identify the role of gender in the success of Persian-speaking students studying the Russian language in all types of speech activity and in various academic disciplines, such as studying Russian grammar, translation accuracy, learning vocabulary, etc. The novelty of the work

lies in the fact that for the first time the role of gender is considered Persian-speaking students to study Russian. In terms of methodology, the present study is a descriptive study conducted using a comprehensive approach. The statistical population of this study included male and female students of all stages of Russian language education at Allameh Tabatabai University.

We examined and analyzed the language behavior and exam scores of 87 Iranian students studying Russian at Allameh Tabatabai University over two academic years. Among them are 60 female students and 17 female students. According to the results of this study, female students studying Russian in an Iranian classroom are more successful in written forms of work, and male students cope better with oral forms of work. The reason is that girls experience discomfort during oral work. Most girls' fear of making a mistake and being ridiculed as a result keeps them silent during oral classes. The use of group free work, humor and role-playing games helps reduce the fear of making mistakes among female students.

*Keywords:* gender; persian-speaking students; learning Russian; male; female

*For citation:* Iskandari, M., Noruzi, M., 2024. The role of gender in learning the russian language in Iranian audiences. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.02>

**Введение. Постановка проблемы.** Термин «гендер» в 1968 г. ввел американский психолог Р. Столлер в работе «Пол и гендер: к развитию маскулинности и феминности». Этот термин впервые указал на «социокультурный аспект гендера, отделив его от биологического, определяя данный термин, являвшийся ранее лишь узким филологическим, как совокупность норм поведения» [1, с. 94]. Психологи уверены в том, что гендер и психологический пол являются синонимами. Они толкуют гендер как «социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии» [2, с. 12]. Полученные экспериментальные результаты о влиянии гендера на обучение детей различны: «некоторые исследователи, как Берстал (1977), считают, что девочки более успешны в изучении иностранного языка, чем мальчики, в то время как Пулитцер и Вайс (2000) придерживаются противоположного мнения. Третье мнение было представлено Брайером (1978), который считает, что гендер не влияет на обучение языков» [3, с. 17].

Цель статьи, во-первых, заключается в выявлении роли гендера в успеваемости или неуспеваемости перегово-

рящих учащихся, изучающих русский язык во всех видах речевой деятельности и в разных учебных дисциплинах, таких как грамматика русского языка, верность перевода, лексика, фонетика и знаки препинания и др. Другой целью считается предоставление рекомендаций для создания атмосферы близости и дружбы между мальчиками и девочками в иранской аудитории, что полезно для устранения страха совершить ошибку и быть осмеянными у студентов женского пола.

**Обзор научной литературы по проблеме.** По мнению Т. В. Коринковой, «у мальчиков и девочек мозг развивается в разном темпе, в разной последовательности и в разные сроки» [4, с. 5]. Она говорит о том, что левое полушарие, которое ответственно за логическое мышление и речь, у девочек формируются раньше, чем у мальчиков. У мальчиков логическое левое полушарие медленнее развивается и как бы немножечко отстает. Поэтому у мальчиков образно-чувственная сфера доминирует до определенного возраста. J. Caron также подтверждает это мнение и так пишет об этом: «Структурно-функциональное формирование мозга девочек и мальчиков различно с самого детского возраста и интеллектуально-психическое развитие девочек зависит от их языкового развития, при этом

у мальчиков важную роль играют и неязыковые факторы» [5, с. 70].

Макуби и Жаклин поясняют, что «скорость изучения языка у девочек до трех лет выше, чем у мальчиков, и с трех до одиннадцати лет между ними нет существенной разницы, хотя в ряде случаев девочки справляются с изучением языка лучше мальчиков» [6, с. 85]. Начиная с одиннадцати лет изучение языков у девочек происходит быстрее, чем у мальчиков. В юном возрасте, как отмечает Bogaards (2000), «гендер учащихся слабо влияет на изучение иностранного языка» [6, с. 81].

**Методология и методы исследования.** С точки зрения методологии, настоящее исследование является описательным, проведенным с применением комплексного подхода. Статистическая совокупность этого исследования включала учащихся мужского и женского пола всех этапов обучения русскому языку университета имени Алламе Табатабаи. Мы рассмотрели и проанализировали языковое поведение и оценки экзаменов 87 иранских учащихся, изучающих русский язык в университете имени Алламе Табатабаи в течение двух учебных лет. Среди них 60 студенток и 17 студентов.

**Результаты исследования, обсуждение.** Роль гендера в изучении произношений слов и интонаций предложения. Как пишут И. А. Пугачев, Н. Г. Карапетян, «обучение произношению является необходимым условием для формирования и развития умений всех видов речевой деятельности на русском языке» [7, с. 22]. Мы заметили, что в этой области нет заметного различия между студентами мужского и женского пола. Всем персоязычным студентам трудно правильно произносить гласный звук «ы», но студенты, родной язык которых – турецкий (студенты из Тебриза, Урмии, Азербайджана, Зенджана, Казвина, Хамадана и др.), независимо от их гендера отлично произносят этот звук. Поскольку интонационные конструкции русских и персидских предложений близки друг

к другу, студенты обычно не сталкиваются с проблемами в этой области и реже ошибаются и это не зависит от их гендера.

*Роль гендера в изучении орфографии слов.* Орфографические ошибки у персоговорящих учащихся, изучающих русский язык, включают пропуск мягкого знака и его вставление где не надо, неправильное раздельное или слитное написание слов, неправильное использование гласного «а» вместо «о», неправильное использование гласного «ы» и «и», пропуск слогов или фонем, которые не произносятся в слове (например, в словах «чувство» или «солнце»), употребление «ш» вместо «щ» и наоборот и др. Анализируя данные об орфографических ошибках студентов женского и мужского пола, мы пришли к выводу о том, что у учащихся мужского пола на всех этапах обучения, включая начальный, средний и продвинутый, частота допущения ошибок выше по сравнению с учащимися женского пола.

Интересно, что на вопрос о причине допущения орфографических ошибок 89 % парней ответили, что «орфографические ошибки, по нашему мнению, не имеют значения в процессе изучения иностранного языка и важнее всего – разговор на иностранном языке».

*Роль гендера в изучении грамматики русского языка.* Конечной целью обучения иностранному языку является общение и коммуникация на изучаемом языке, а «формирование коммуникативных навыков при обучении русскому языку как иностранному невозможно вне формирования грамматических навыков, навыков понимания, узнавания, выбора и употребления в речи грамматических структур» [8, с. 85].

Результаты нашего исследования и анализ эмпирических данных показывают, что персоговорящие студенты женского пола более успешно действуют при выполнении домашних и письменных грамматических заданий, а студенты мужского пола более

успешны в использовании грамматических правил в своей устной речи, поскольку они не стесняются и не чувствуют неудобство перед другими студентами.

*Роль гендера в качестве и верности перевода с русского языка на персидский язык и наоборот.* Поскольку, во-первых, предметы перевода начинаются уже на среднем этапе обучения, когда уже сложились дружеские отношения между студентами женского и мужского пола, и во-вторых, многие эти предметы являются письменными, то напряженность и страх совершить ошибку у студентов женского пола сводятся к минимуму. Исследование говорит о том, что нет существенных различий между студентами мужского и женского пола в качестве и верности их письменного перевода.

Насчет устного перевода по результатам исследования можно сделать вывод о том, что студенты женского пола чаще выбирают единицей перевода слово, а парни чаще переводят по предложению; студенты мужского пола, когда не знают значения слова, переводят на основе догадок и с большей уверенностью, чем это делают девушки. А девушки, попадая в подобные ситуации, испытывают стресс и дискомфорт, теряют уверенность в себе, и обычно стресс не позволяет им правильно переводить. В итоге можно сказать, что студенты мужского пола более успешно справляются с устным переводом, причина, как уже было сказано ранее, заключается в том, что студенты женского пола боятся ошибаться перед своими одноклассниками, и особенно перед парнями.

*Роль гендера в изучении лексики.* Совокупность слов одного конкретного языка называется его лексикой. «В практическом курсе русского языка лексика изучается для того, чтобы учащиеся могли ее использовать в процессе речевой деятельности на этом языке» [7, с. 39]. Очевидно, что без овладения словарным запасом любого иностранного языка ни выражение мыслей, ни понимание речи людей невозможны.

Наше исследование показывает, что словарный запас студентов мужского и женского пола на начальном этапе обучения русскому языку почти одинаков. Можно сказать, что гендер не влияет на изучение лексики на этом этапе обучения. Начиная со среднего этапа обучения персоговорящие студенты женского пола более склонны к изучению новых слов в области искусства, эмоции, психологии, здоровья, кулинарства и др., а учащимся мужского пола интересно искать и учить наизусть новые слова в области новых технологий, техники, сельского хозяйства, градостроительства, строительства плотин, медицины, юридических документов, компьютера и всего, что связано с поиском работы в будущем.

*Роль гендера в изучении знаков препинания.* Знаки препинания в любом языке важны для правильного понимания письменного текста и при обучении русскому языку время от времени указывается на их роль в правильном восприятии текста. По словам К. А. Шокаримова, «знаки препинания имеют двоякое назначение: 1) способствуют ясности в изложении мыслей, отделяя одно предложение от другого или одну часть его от другой; 2) выражают ощущения говорящего и его отношение к слушателю» [9, с. 11].

Результаты нашего исследования показывают, что студенты женского пола более внимательно и правильно употребляют русские знаки препинания в своей письменной речи. Парни иногда, особенно на начальном этапе обучения не обращают внимания на правильное и уместное использование знаков препинания.

Роль гендера в изучении разных форм речевой деятельности. Под речевой деятельностью понимается «активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и/или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), на-

правленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности обучающихся» [10, с. 4].

Существует четыре вида речевой деятельности, включая рецептивные (чтение и аудирование) и продуктивные (говорение и письмо). «Результат продуктивной речевой деятельности – ответная реакция коммуниканта; продукт слушания и чтения (умозаключение), а результат рецептивной речевой деятельности – понимание или непонимание мысли» [11, с. 119].

*Гендер и говорение.* R. D. Gross считает, что «вербальные способности девочек лучше, чем у мальчиков [12]. При этом в процессах понимания и восприятия речи, речевого общения девочки более успешны, чем мальчики.

Майерс-Леви говорит, что «правое полушарие мозга отвечает за обработку невербальной, зрительной и зрительно-пространственной информации и что мужчины в своей деятельности зависят от правого полушария [13, с. 51]. М. Коллетт и Е. Харт показали в своем исследовании, что женщины справляются с вербальной деятельностью лучше, чем мужчины. Б. Берштейн и его коллеги полагают, что превосходство левого полушария женщин связано с их стратегиями обработки информации, которые женщины используют для обработки информации [3, с. 21]. Превосходство левого полушария у женщин приводит к использованию вербальных средств для решения проблем. Таким образом, относительное превосходство левого полушария у женщин в процессе изучения иностранного языка подтверждается как действенный фактор.

Это показывает, что студенты женского пола в устных формах обучения более успешно действуют. Но наше исследование демонстрирует, что в иранской аудитории персоговорящие студенты мужского пола лучше справляются с устными упражнениями, а студенты женского гендера более успешны в письменных формах языковых

упражнений. По нашему мнению, это различие объясняется тем, что девушки стесняются речевых ошибок перед парнями. Для проверки своей гипотезы и для того, чтобы рассматривать речевое поведение студентов женского пола без участия парней, мы не разрешили студентам мужского пола участвовать на некоторых занятиях по развитию устной речи. На этих занятиях мы пришли к выводу о том, что доля участия девушек в разговорах (с участием парней) с 53 % выросла до 87 % и это является существенной разницей.

Следует отметить, что на продвинутом этапе обучения (в конце третьего и на четвертом курсе обучения русскому языку) процент участия девушек в дискуссиях и речевых общениях увеличивается. Это объясняется тем, что на этих этапах обучения уже сформировались дружеские отношения между студентами мужского и женского пола и поэтому у девушек снижается страх совершить ошибку и быть осмеянными.

*Гендер и аудирование.* Аудирование – это восприятие и понимание речи со слуха. «Помочь обучающимся научиться воспринимать и понимать звучащую речь является основной целью аудирования (слушания)» [14, с. 124]. Что касается изучения аудирования и восприятия русской речи, то мы пришли к выводу о том, что нет существенных различий между студентами женского и мужского пола в этой области на всех этапах обучения русскому языку в иранской аудитории.

*Гендер и письмо.* Письменная речь – продуктивный вид речевой деятельности, «монологическая речь без собеседника, ее мотив и замысел полностью определяются субъектом речевой деятельности» [15, с. 1409]. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что персоговорящие студенты женского пола лучше действуют в письменных формах работы на всех этапах обучения русскому языку. Это объясняется тем, что при вы-

полнении заданий, касающихся этого вида речевой деятельности, студенты не находятся в процессе общения с другими студентами, в результате которого их страх совершить ошибку снижается.

*Гендер и чтение.* Чтение – рецептивный вид речевой деятельности. При выполнении этого вида деятельности надо работать над уже готовым письменным текстом и извлекать из него информацию. Перед студентами три задачи, включая «восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте» (предтекстовый этап); «извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте» (притекстовый этап); «осмысление извлеченной информации» (послетекстовый этап)» [16, с. 99].

Что касается поведения студентов при чтении русских адаптированных или оригинальных текстов в иранской аудитории, то студентам женского пола трудно дается чтение текстов в присутствии студентов мужского пола особенно на начальном и среднем этапах обучения русскому языку, когда еще не сложились дружеские отношения между студентами. А на продвинутом этапе и в конце среднего этапа обучения почти нет существенных различий в чтении между студентами женского и мужского пола.

**Заключение.** Можно сделать следующие выводы:

1. Студенты женского пола, изучающие русский язык в иранской аудитории, более успешны в письменных формах работы, а студенты мужского пола лучше справляются с устными формами работы. Причина заключается в том, что девушки испытывают дискомфорт во время устной работы. Страх у большинства девушек совершить ошибку и в результате быть высмеянными заставляет их молчать на устных занятиях. Одна из причин такого поведения девушек заключается в том, что в иранских школах студенты женского и мужского пола обучаются раздельно и, поступив в университет, вместе учатся на всех занятиях.

Интересно, что парни более успешны на занятиях, в которых участвуют девушки.

2. Нет существенных различий между студентами женского и мужского пола в аудировании и восприятии различных текстов на всех этапах обучения русскому языку в иранской аудитории.

3. Выполнение устных форм упражнений, такие как устный перевод, чтение, говорение трудно для девушек в присутствии парней, особенно на начальном этапе обучения русскому языку. В конце среднего этапа и на продвинутом этапе обучения, когда между учащимися женского и мужского пола сложились дружеские отношения, девушкам становится легче говорить, читать и переводить перед парнями, но страх совершить ошибку и быть высмеянными не исчезает.

4. Нет существенных различий в словарном запасе между студентами женского и мужского пола на начальном этапе обучения. На других этапах обучения студенты женского пола более склонны к изучению новых слов в области искусства, а учащимся мужского пола интересно учить новые слова, связанные с поиском работы в будущем.

5. Нет существенных различий между студентами мужского и женского пола в качестве и верности их письменного перевода.

6. Уверенность в себе студентов мужского пола больше, чем студентов женского пола.

7. R. Powell и P. Littlewood считают, что «в целом девочкам нравится изучать иностранный язык, даже если в нем нет необходимости. Приятность изучения иностранного языка для девочек приносит позитивное поведение и отношение, а поведение мальчиков является позитивным, когда они чувствуют острую потребность в иностранном языке» [17, с. 37]. Это также встречается в иранской аудитории. Студенты мужского пола при условии наличия у них большой мотивации и стимула получают хорошие результаты. Стимул

для изучения русского языка у переговоряющих учащихся мужского пола – найти работу по специальности для заработка и создания семьи. С. Burstall считает, что «в изучении иностранного языка важную роль играет потребность в языке и его значение для будущей работы» [18], причем мы предполагаем, что эта потребность в языке больше ощущается у мальчиков, чем у девочек и они при ее наличии учатся лучше девушек.

*Рекомендации для снижения уровня страха у студентов женского пола.* Многолетний опыт преподавания русского языка в иранской аудитории авторов статьи показывает, что создание атмосферы близости и дружбы между мальчиками и девочками с самого начала обучения русскому языку полезно для устранения страха совершить ошибку и быть осмеянным у студентов женского пола. Для этого мы рекомендуем:

1. Использование групповой работы (в эти группы обязательно входят студенты женского и мужского пола).

Иногда на занятиях по устным предметам студенты мужского пола отвечают на вопросы и активно действуют. Использование групповой формы работы на занятиях ведет к тому, что все студенты активнее

участвуют на занятии и у них развиваются дружеские отношения, при этом волнение и страх ошибиться у девушек снижаются.

2. Использование юмора в обучении для смягчения серьезной учебной атмосферы. Н. Д. Белл описывает юмор как социальное и психологически полезное для учащихся действие и подчеркивает, что «юмор создает более непринужденную атмосферу в классе и помогает поддерживать интерес учащихся» [19].

3. Использование сюжетно-ролевых игр на занятиях по русскому языку. Сюжетно-ролевая игра в методике преподавания иностранных языков определяется как «спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. Сюжетно-ролевая игра – это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения» [20]. Такие игры применяются в основном на занятиях для детей, но мы их используем преимущественно на начальном этапе обучения, чтобы создать психологический комфорт и безопасность для студентов, изучающих русский язык, особенно для девушек.

#### Список источников

1. Баурова Ю. В. Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему // Ученые записки. Т. 3. Сер. Психология. Педагогика. – 2010. – № 3 (11). – С. 93–97.
2. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-89, 2006. – 256 с.
3. روح ... رحمتیان، محمد حسین اطرشى بررسى نقش جنسیت در فرایند یادگیری زبان خارجی، پژوهشنامه علوم انسانی، شماره 55، صص. 15-26.
4. Коринкова Т. В. Подростки групп риска. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. Paron J. Précis de Psycholinguistique. – Paris: Presses Universitaires de France, 2001. – 70 p.
6. Bogaards P. Aptitude et Affectivité Dans L'apprentissage Des Langues Étrangères. – Paris: Crédiff, 2000. – 85 p.
7. Пугачев И. А., Каранетян Н. Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов нефилологов. – М.: Российский университет дружбы народов, 2018. – 152 с.
8. Штыкова Н. В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 84–88.
9. Шокаримова К. А. Знаки препинания в русском языке // Academic Research in Educational Sciences. – 2021. – Vol. 2, № 10. – С. 10–14.
10. Зимняя И. А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку

- ку // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1984. – Вып. 242. – С. 3–10.
11. *Туктагулова М. Н.* К вопросу о соотношении понятий «Речевое поведение» и «Речевая деятельность» // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2009. – № 1. – С. 117–121.
12. *Gross R. D.* Psychology: The Science of Mind and Behavior. – London: Hodder & Stoughton, 1992. – 1036 p.
13. *Meyers Levy J.* Gender Differences in Cortical Organization: Social and Biochemical Antecedents and Advertising Consequences // Clark E., Brock T., & Stewart D. Attention, Attitude and Affect in Response to Advertising. – Hillsdale: New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
14. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
15. *Рахисдов Ш. А., Никлима Т. Г.* Письменная речь как форма речетворческой деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14, № 2 (6). – С. 1408–1411.
16. *Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Бутько А. Ф., Петрова С. И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. – Минск.: Выш. школа, 1999. – 522 с.
17. *Powell R., Littlewood P.* “Why Choose French? Boys’ and Girls’ Attitudes at the Option Stage” // British Journal of Language Teaching. – 1983. – № 21. – P. 36–39.
18. *Burstall C.* Primary French in the Balance // Foreign Language Annals. – 1977. – № 10 (3). – С. 245–252.
19. *Bell N. D.* Learning about and through humor in the second language classroom // Language Teaching Research. – 2009. – Vol. 13 (3). – P. 241–258.
20. *Соловьянова Т. Н.* Сюжетно-ролевые игры на уроках (разработки), МБОУ Дубковская СОШ «Дружба» п. ВНИИССОК Одинцовский район Московская область [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.infourok.ru/syuzhetnorolevie-igri-naurokah-razrabotki-3575757.html> (дата обращения: 19.09.2023).

#### References

1. Baurova, Yu. V., 2010. Gender approach in education: a look at the problem. Scientific notes. Psychology. Pedagogy, no. 3 (11), pp. 93–97. (In Russ.)
2. Chekalina, A. A., 2006. Gender psychology: textbook. allowance. Moscow: Os-89, 256 p. (In Russ.)
3. Rahmatian, R., Atarshi, M., 2007. Investigating the role of gender in the process of learning a foreign language. Research Journal of Humanities, no. 55, pp. 15–26. (In Persian)
4. Korinkova, T. V., 2005. Adolescents at risk. Saint Petersburg: Peter, 336 p. (In Russ.)
5. Caron, J., 2001. Summary of Psycholinguistics. Paris: Presses Universitaires de France Publ., 70 p. (In French)
6. Bogaards, P., 2000. Aptitude and Affectivity in Foreign Language Learning. Paris: Credif Publ., 85 p. (In French)
7. Pugachev, I. A., Karapetyan, N. G., 2018. Teaching the basics of methods of teaching Russian as a foreign language to non-philological students. Moscow: Peoples’ Friendship University of Russia Publ., 152 p. (In Russ.)
8. Shtykova, N. V., 2014. Russian as a foreign language: on the issue of studying grammar at the initial stage (morphological material). Bulletin of Cherepovets State University, no. 5, pp. 84–88. (In Russ.)
9. Shokarimova, K. A., 2021. Punctuation marks in the Russian language. Academic Research in Educational Sciences, no. 10, pp. 10–14. (In Russ.)
10. Zimnyaya, I. A., 1984. Speech activity and speech behavior in teaching a foreign language. Sat. scientific tr. Moscow State Pedagogical Institute named after. Moscow: Thorez Publ., vol. 242, pp. 3–10. (In Russ.)
11. Tuktagulova, M. N., 2009. On the issue of the relationship between the concepts of “Speech behavior” and “Speech activity”. Humanitarian studies in Eastern Siberia and the Far East, no. 1, pp. 117–121. (In Russ.)
12. Gross, R. D., 1992. Psychology: The Science of Mind and Behavior. London: Hodder & Stoughton Publ., 1036 p. (In Eng.)
13. Meyers Levy, J., 1994. Gender Differences in Cortical Organization: Social and Biochemical Antecedents and Advertising Consequences // E. Clark, T. Brock, & D. Stewart: Attention, Attitude and Affect in Response to Advertising. Hillsdale, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates. (In Eng.)



14. Solovova, E. N., 2006. Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures: a manual for pedagogical students. universities and teachers. 4th ed. Moscow: Education, 239 p. (In Russ.)
15. Rahnsdov, Sh. A., Nikslima, T. G., 2012. Written speech as a form of speech creative activity. News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, no. 2 (6), pp. 1408–1411. (In Russ.)
16. Maslyko, E. A., Babinskaya, P. K., Butko, A. F., Petrova, S. I., 1999. Handbook for a foreign language teacher: reference book. Minsk: Vysh. school, 522 p. (In Russ.)
17. Powell, R., Littlewood, P., 1983. Why Choose French? Boys' and Girls' Attitudes at the Option Stage. British Journal of Language Teaching, no. 21, pp. 36–39. (In Eng.)
18. Burstall, C., 1997. Primary French in the Balance. Foreign Language Annals, no. 10 (3), pp. 245–252. (In Eng.)
19. Bell, N. D., 2009. Learning about and through humor in the second language classroom. Language Teaching Research, no. 13 (3), pp. 241–258. (In Eng.)
20. Solovyanova, T. N. Role-playing games in the classroom (developments), MBOU Dubkovskaya secondary school "Friendship", VNISSOK settlement, Odintsovo district, Moscow region [online]. Available at: <https://infourok.ru/syuzhetnorolevie-igri-na-urokah-razrabotki-3575757.html> (accessed 09.19.2023) (In Russ.)

### Информация об авторах

М. Искандари, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, факультет иностранных языков, Университет имени Алламе Табатабаи, [m\\_eskandary@atu.ac.ir](mailto:m_eskandary@atu.ac.ir), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4259-1713>, Тегеран, Иран

М. Норузи, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, факультет иностранных языков, Университет имени Алламе Табатабаи, [mah.norouzi@atu.ac.ir](mailto:mah.norouzi@atu.ac.ir), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6919-0138>, Тегеран, Иран

### Information about the authors

Iskandari Makhnoush, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. of the Department of Russian Language, Faculty of Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, [m\\_eskandary@atu.ac.ir](mailto:m_eskandary@atu.ac.ir), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4259-1713>, Tehran, Iran

Norouzi Mahnaz, Cand. Sci. (Philolog.), Senior Lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, [mah.norouzi@atu.ac.ir](mailto:mah.norouzi@atu.ac.ir), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6919-0138>, Tehran, Iran

Поступила в редакцию 25.09.2023

Принята к публикации 10.12.2023

Submitted 25.09.2023

Accepted for publication 10.12.2023

Научная статья  
УДК 372.016:51+373  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.03

## Олимпиада по молниеносному решению математических задач как психолого-педагогический феномен

Кейв Мария Анатольевна<sup>1</sup>, Журавлева Наталья Александровна<sup>1</sup>, Ганжа Елена Ивановна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

*Аннотация.* В статье представлен авторский подход проектирования олимпиады по молниеносному решению математических задач для студентов педагогических вузов, с целью развития быстроты их мышления.

Цель статьи – провести анализ различных моделей организации олимпиад по математике для школьников и студентов и обосновать целесообразность включения олимпиад по молниеносному решению задач в образовательную систему школы и вуза.

Методология исследования строится на основе системно-деятельностного подхода и требований образовательных стандартов основного среднего и высшего образования с учетом трудовых функций профессионального стандарта педагога.

Результаты исследования. Одним из возможных вариантов организации олимпиады по математике для студентов – будущих учителей математики является олимпиада «Стрекоза» по молниеносному решению задач школьного курса математики разного уровня сложности. При проектировании содержания такой олимпиады необходимо соблюдать ряд принципов: сбалансированности, краткости, доступности, динамичности. На базе института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (КГПУ им. В. П. Астафьева) проводилось исследование по выявлению влияния олимпиады «Стрекоза» на развитие быстроты мышления у студентов – ее участников. В ходе проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что если обучающихся систематически вовлекать в процесс молниеносного решения школьных математических задач олимпиады «Стрекоза», то это будет способствовать развитию быстроты их мышления.

Заключение. Опытно-экспериментальная работа подтвердила целесообразность включения олимпиад по молниеносному решению задач в образовательную систему школы и вуза.

*Ключевые слова:* олимпиада; форма организации олимпиад; когнитивный стиль; быстрота мышления; олимпиадная задача; молниеносное решение

*Для цитирования:* Кейв М. А., Журавлева Н. А., Ганжа Е. И. Олимпиада по молниеносному решению математических задач как психолого-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 26–39. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.03>

## Olympiad on Lightning-Fast Solution of Mathematical Problems as a Psychological and Pedagogical Phenomenon

Maria A. Keiv<sup>1</sup>, Natalia A. Zhuravleva<sup>1</sup>, Elena I. Ganzha<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

*Abstract.* The article presents the author's approach of designing an Olympiad on lightning-fast solution of mathematical problems for students of pedagogical universities in order to develop their quick thinking.

The aim of the article is to analyse different models of organising Olympiads in mathematics for pupils and students, and to justify the expediency of including Olympiads on lightning-fast problem solving in the educational system of schools and universities.

The research methodology is based on the system-activity approach and the requirements of educational standards of basic secondary and higher education, taking into account the labour functions of the professional standard of a teacher.

Research results. One of the possible options for organising a mathematics Olympiad for students – future teachers of mathematics is the Olympiad «Dragonfly» for lightning-fast solution of problems of the school course of mathematics of different levels of complexity. When designing the content of such an Olympiad it is necessary to observe a number of principles: balance, brevity, accessibility, dynamism. On the basis of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of the V. P. Astafiev conducted a study to identify the impact of the Olympiad «Dragonfly» on the development of quick thinking in students – its participants. The study confirmed the hypothesis that if students are systematically involved in the process of lightning-fast solution of school mathematical problems of the Olympiad «Dragonfly», it will contribute to the development of their quick thinking.

Conclusion. The experimental work has confirmed the expediency of including the Olympiads on lightning-fast problem solving in the educational system of school and university.

*Keywords:* Olympiad; form of Olympiad organization; cognitive style; quick thinking; Olympiad task; lightning-fast solution

*For citation:* Keiv, M. A., Zhuravleva, N. A., Ganzha, E. I., 2024. Olympiad on lightning-fast solution of mathematical problems as a psychological and pedagogical phenomenon. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 26–39. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.03>

**Введение.** В Концепции развития математического образования в Российской Федерации определены приоритетные задачи, среди которых: «создание условий для развития математических способностей у особо мотивированных обучающихся; популяризация математических знаний и математического образования»<sup>1</sup>. Обозначенные задачи отражены в нормативных

документах, регламентирующих систему образования. Так, например, в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования среди условий реализации основной образовательной программы указано следующее: «Работа с одаренными обучающимися, организация их развития в различных областях образовательной, творческой

<sup>1</sup> Концепция развития математического образования Российской Федерации, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b18bcc453a2a1f7e855416b198e5e276/> (дата обращения: 13.05.2023).

деятельности»<sup>1</sup>. Соответственно, в своей профессиональной деятельности будущий педагог должен быть готов к организации такого вида работы с обучающимися. В Профессиональном стандарте педагога среди описаний обобщенных трудовых функций указана следующая характеристика: «Организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.»<sup>2</sup>. В частности, в Модуле «Предметное обучение. Математика» конкретизировано следующее трудовое действие из профессиональной деятельности учителя математики: «Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях»<sup>3</sup>. Это требование к квалификации педагога отражено в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» – среди требований к результатам освоения программы бакалавриата обозначена следующая общепрофессиональная компетенция: «Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов»<sup>4</sup>. Для того чтобы в процессе обучения в вузе

у будущего педагога сформировались указанные выше компетенция и трудовое действие, он должен иметь опыт подобного рода деятельности. Поэтому актуальным остается поиск подходов вовлечения обучающихся педагогических вузов в олимпийское движение.

Во многих исследованиях проводится обзор олимпийского движения по математике для школьников. Например, Y. He, B. Xiong, T. Lin, Y. Zhang представили исторический очерк китайских математических соревнований, описали пирамидальную систему отбора и обучения старшеклассников, позволившую Китаю стать одной из самых успешных стран в Международной математической олимпиаде [19]. В работе O. F. Bernal Pedraza определены факторы, влияющие на результаты математических олимпиад, проводимых в Латинской Америке, в частности, на результаты Международной математической олимпиады [18].

В России в последнее время тоже происходят изменения в олимпиадах по математике для школьников. А. Marushina, проведя анализ олимпийского движения за последние 30 лет, полагает, что в России начали появляться новые форматы математических олимпиад и конкурсов, включающие задания одновременно интересные и в то же время достаточно тесно связанные с обычным школьным курсом математики [21, с. 1601]. М. В. Глебова, В. Д. Селютин

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, 2010. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 07.09.2022).

<sup>2</sup> Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н. – URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-tandartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT\\_ID=56367](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-tandartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367) (дата обращения: 13.05.2023).

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N 125. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (дата обращения: 13.05.2023).

и Н. Н. Яремко конкретизируют, что кроме традиционных олимпиад появились: Международный конкурс-игра «Кенгуру, математика для всех»; олимпиады «Эйдос»; «Турнир городов»; «Олимпиада им. Эйлера»; «Высшая проба»; «Покори Воробьевы горы» и др. [4, с. 27]. Н. В. Дударева и В. Ю. Бодряков обобщают, что олимпиадное движение в России представлено в виде Всероссийской олимпиады школьников и перечневых математических олимпиад, размещенных на сайте [olimpiada.ru](http://olimpiada.ru) [7, с. 126].

В связи с появлением новых форматов олимпиад необходимо вносить изменения в подготовку обучающихся к ним. Если ранее ученик, не посещающий математический кружок и не изучающий специальную литературу, практически не имел шансов стать призером, то сейчас все изменилось. А. Н. Колобов отмечает, что педагогам необходимо развивать интеллектуальные способности всех обучающихся, а не понижать мотивацию фразами «Олимпиада – это очень сложно, это не для всех» [11, с. 19]. М. Ю. Пермякова и О. А. Кириллова подмечают, что «Учителю важно объяснить всем школьникам, что принимать участие в олимпиадах по математике может любой ученик, вне зависимости от его успехов по предмету, главное, чтобы у него было желание этим заниматься» [14, с. 102].

По мнению М. Ю. Пермяковой, О. А. Кирилловой, А. Н. Колобова готовить обучающихся к олимпиадам по математике надо систематично и регулярно, по расписанию, в кружках или на уроках математики. С. Р. Хаблиева приводит пример подготовки обучающихся в кружках с использованием элементов ТРИЗ-педагогике и ЛЕГО-педагогике [16].

Достаточно подробный анализ математических олимпиад и конкурсов провели Н. В. Дударева, В. Ю. Бодряков и сделали вывод о том, что необходимо массово готовить учителей математики в педагогических вузах обучению подростков ма-

тематике на творческом уровне, привлекая их к участию в математических состязаниях [7, с. 123]. Необходимым проводить профессиональную подготовку студентов – будущих учителей математики к осуществлению олимпиадной деятельности школьников считает А. О. Келдибекова [9, с. 180].

U. N. Imanah в своем исследовании сделал вывод о недостаточном умении индонезийских студентов – будущих учителей математики решать олимпиадные задачи для средней школы, особенно по геометрии [20].

Авторы Н. В. Аргунова и А. М. Попова в статье [1] представили особенности организации олимпиады в очном и дистанционно-очном формате по элементарной геометрии на базе Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Н. В. Дударева описала принципы проведения олимпиад по элементарной и высшей математике для студентов педагогических вузов [7]. О. Д. Толстых, С. В. Миндеева выделяют состав и принципы олимпиадного движения по математике для студентов технических вузов [15].

На базе Пензенского государственного университета М. В. Глебова, В. Д. Селютин и Н. Н. Яремко описали методику подготовки будущих учителей математики к обучению школьников решению олимпиадных задач по теории графов [4].

Н. Ю. Добровольская, А. В. Колчанов в своей работе представили процессуальную модель профессионально-педагогической подготовки студентов-математиков к организации интернет-олимпиад для школьников, применяемую в Кубанском государственном университете [6].

И. В. Землякова, Т. А. Чебункина предлагают проводить подготовку к олимпиадам на практических занятиях по математике, разбирая решения заранее заданных олимпиадных задач. По их мнению, математический кружок – одна из наиболее эффективных форм подготовки к олимпиадам, но можно готовиться и в дистанцион-

ном формате [8]. Математический кружок как основную форму подготовки к олимпиадам рассматривают О. Д. Толстых и С. В. Миндеева [15, с. 224].

Т. Е. Болдовская, М. В. Девятерикова, И. И. Раскина отмечают, что один из способов научиться решать нестандартные задачи – это умение их составлять, что свидетельствует о культуре мышления и математических способностях [3]. Е. И. Деза, А. Н. Попов рассматривают методические особенности обучения студентов МПГУ решению и составлению олимпиадных задач для школьников по математике, причем составлению с помощью обобщения и тиражирования известных олимпиадных задач [5].

В работе А. О. Келдибековой определены принципы разработки заданий математических олимпиад для школьников как «последовательное нарастание сложности заданий; тематическое разнообразие и эстетическая красота заданий; обязательная новизна задач для участников олимпиады; соответствие содержания базовым программам по алгебре и геометрии» [10, с. 126]. О. Д. Толстых, С. В. Миндеева придерживаются следующих принципов при составлении олимпиадных задач: условия задач не требуют большого объема вычислений; они оригинальные (авторские); нет указания на метод решения задач; обязательно присутствует универсальная задача [15, с. 222].

По мнению И. М. Мартыненко, А. И. Попова, Н. П. Пучкова, при подготовке к олимпиадам надо уделить внимание освоению «приемов разрешения творческих проблемных ситуаций в ограниченное время» [13, с. 133], поскольку такие способности как «быстро выделять главное» и «быстро оценивать ситуацию» являются критериями математического стиля мышления.

Н. В. Дударева отмечает, что практически отсутствуют математические олимпиады умеренного уровня сложности для

студентов педагогических вузов [7, с. 126].

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований в области новых форматов математических олимпиад и готовности студентов – будущих учителей математики к подготовке школьников выявил недостаточную разработанность форматов олимпиад по молниеносному решению задач.

**Цель статьи** – провести анализ различных моделей организации олимпиад по математике для школьников и студентов и обосновать целесообразность включения олимпиад по молниеносному решению задач в образовательную систему школы и вуза.

**Методология и методы исследования.** Методологическую основу исследования составили: системно-деятельностный подход как методологическая основа федерального государственного образовательного стандарта основного среднего образования; компетентностный подход как методологическая основа федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование»; профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Модуль “Предметное обучение. Математика”»»). В исследовании использованы методы анализа специальной литературы и нормативных документов, методы статистической обработки данных.

**Результаты исследования.** Ежегодно на базе института математики, физики и информатики КГПУ им. В. П. Астафьева проводится ряд олимпиад для школьников и студентов.

С 2006 г. ежегодно проходит Краевая олимпиада по геометрии имени профессора С. А. Анищенко для обучающихся 8–11 классов. Основная цель олимпиады: популяризация математических знаний по геометрии и содействие развитию матема-

тических способностей у особо мотивированных обучающихся. Олимпиада проходит в два этапа: заочный тур – отборочный и очный тур – индивидуальное решение олимпиадных задач.

В целях содействия развитию интереса к межпредметным знаниям и совершенствованию универсальных учебных действий с 2017 г. ежегодно проходит Мегапредметная олимпиада для обучающихся 10–11 классов. Олимпиада проходит в два этапа: заочный тур – отборочный и очный тур – конкурс проектов.

Студенты – будущие учителя математики принимают непосредственное участие в организации и проведении указанных выше олимпиад. На этапе подготовки студенты вовлекаются в процесс разработки олимпиадных заданий, критериев и индикаторов оценки результатов их выполнения, а также участвуют в обсуждении их решений. В ходе проведения олимпиад студенты выступают в роли волонтеров и экспертов. Поэтому одной из сопутствующих целей перечисленных выше олимпиад является содействие формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в сфере организации и проведения олимпиад для школьников.

В целях развития математических способностей и быстроты мышления в вузе с 2013 года ежегодно проходит олимпиада по молниеносному решению задач «Стрекоза» для студентов – будущих учителей математики, физики, информатики и технологии.

Олимпиада «Стрекоза» проводится в очном или в дистанционном формате. Дистанционный формат олимпиады реализуется посредством специально разработанного электронного ресурса на платформе Moodle, что позволяет автоматизировать процесс оценки результатов олимпиады. Ежегодно в олимпиаде «Стрекоза» принимают участие в среднем 100 студентов.

Специфика этой олимпиады заключается в молниеносном решении 33 задач

школьного курса математики разных уровней сложности (базовый, продвинутый, повышенный и высокий) за 40 минут, чем и объясняется ее название. Победителями и призерами олимпиады считаются участники, набравшие наибольшее количество баллов.

При проектировании содержания олимпиады по молниеносному решению математических задач рекомендуем соблюдать ряд требований:

– *Принцип сбалансированности.* Определяя сложность и количество заданий олимпиады необходимо соблюдать баланс. Уровень сложности заданий должен быть различен: базовый, продвинутый, повышенный и высокий. Уровень сложности олимпиадной задачи определяется количеством действий и сочетанием устных и письменных приемов, используемых в ходе ее решения. При этом количество заданий повышенного и высокого уровней сложности не должно превышать количество заданий базового и продвинутого уровней.

– *Принцип краткости.* Ввиду ограниченности времени и молниеносного решения формулировка условий задач должна быть краткой. На прочтение и осознание условия задачи не должно уходить много времени. Поэтому при разработке содержания олимпиады предпочтение необходимо отдавать задачам по готовым чертежам, задачам с готовыми рисунками или схемами, иллюстрирующими сюжет задачи.

– *Принцип доступности.* Теоретический базис решения олимпиадных заданий должен исключать использование сложных для запоминания и выведения формул, использование справочных материалов, а также выполнение длительных выкладок и вычислений.

– *Принцип динамичности.* Банк олимпиадных заданий должен включать задачи из разных разделов математики: арифметика, алгебра, геометрия, комбинаторика, логика, занимательная математика и др.

В соответствии с указанными выше принципами спецификация задач олимпиады «Стрекоза» описана в таблице 1.

В таблице 2 приведено распределение задач олимпиады «Стрекоза» по уровням сложности.

Представим примеры задач олимпиады «Стрекоза» 2023 года различных типов и разного уровня сложности.

Задача 1 (базовый уровень, максимальный балл – 1). Сколько минут занимает весь путь от А до Б? (рис. 1).

Задача 2 (продвинутый уровень, максимальный балл – 2). Найдите корень уравнения  $5x^5 + 4x^4 + 3x^3 + 2x^2 + x - 15 = 0$ .

Задача 3 (повышенный уровень сложности, максимальный балл – 3). Найдите площадь заштрихованной фигуры (рис. 2).

Таблица 1

Спецификация задач олимпиады «Стрекоза»

Тип задач	Основные умения и способы действий	Количество заданий
Арифметические задачи	Умение выполнять арифметические вычисления, сочетая устные и письменные приемы и применять их в практической деятельности и повседневной жизни; умение строить и исследовать простейшие математические модели на основе теории чисел и теории множеств	14
Алгебраические задачи	Моделировать реальные ситуации на языке алгебры; составлять выражения, уравнения и неравенства по условию задачи; исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры	8
Геометрические задачи	Умение выполнять действия с геометрическими фигурами; решать планиметрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей); решать простейшие стереометрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей, объемов); использовать при решении стереометрических планиметрические факты и методы	5
Комбинаторные, статистические и вероятностные задачи	Умение выполнять перебор возможных комбинаций и подсчитывать их; умение работать со статистической информацией, находить частоту и вероятность случайного события	2
Логические задачи	Проводить доказательные рассуждения при решении задач, оценивать логическую правильность рассуждений, распознавать ошибочные заключения	4

Таблица 2

Распределение задач олимпиады «Стрекоза» по уровням сложности

Уровень сложности задач	Количество заданий	Максимальный балл
Базовый	10	1
Продвинутый	10	2
Повышенный	10	3
Высокий	3	5
Итого	33	75



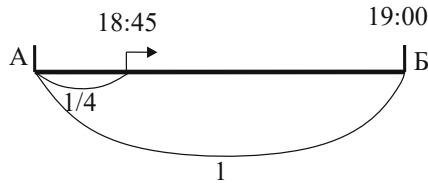


Рис. 1

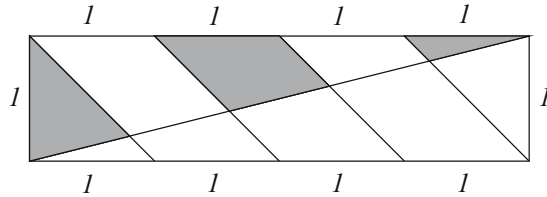


Рис. 2.

Задача 4 (высокий уровень сложности, максимальный балл – 5). Точка брошена внутрь шара радиуса 5. Какова вероятность, что расстояние от центра шара до точки окажется больше 1, но меньше 2?

В период с 2021 по 2023 годы на базе института математики, физики и информатики КГПУ им. В. П. Астафьева проводилось исследование по выявлению влияния олимпиады «Стрекоза» на развитие быстроты мышления у студентов – ее участников.

Специфика профессиональной деятельности педагога обуславливает сформированность определенного когнитивного стиля, под которым принято понимать присущие человеку «индивидуально-специфические способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [17, с. 16]. Характер профессиональной деятельности учителя математики требует быстрого протекания его мыслительной деятельности: быстрее ученика решить задачу; молниеносно принять правильное решение в нестандартной ситуации и т. п. В психологии такое качество личности называют быстротой

(скоростью) ума или быстротой мышления [12; 17]. Согласно теории интеллекта Г. Айзенка, «скорость переработки информации является условием успешности интеллектуальной деятельности в ситуации решения задач» [17, с. 10]. «Быстрота ума – это способность человека быстро разобраться в сложной ситуации, быстро обдумать и принять правильное решение. Находчивые и сообразительные люди – это люди с быстрым умом. Быстрота мышления зависит от знаний, от степени развития мыслительных навыков, а также от индивидуального темпа мыслительной деятельности, в основе чего лежит обычно большая подвижность нервных процессов в коре головного мозга» [12, с. 123]. По мнению психологов и педагогов быстроту мышления можно развить при помощи специальных методов и приемов [2; 12].

В ходе проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что если обучающихся систематически вовлекать в процесс молниеносного решения школьных математических задач олимпиады «Стрекоза», то это будет способствовать развитию быстроты мышления. В исследовании принимали участие студенты разных курсов направления подготовки 44.03.05 Педаго-

гическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль образовательной программы «Математи-

ка и информатика». Объем выборки равен 20. Полученные результаты исследования представлены в таблице 3 и на рис. 3.

Таблица 3

**Результаты измерения быстроты мышления участников олимпиады «Стрекоза» (2021–2023 гг.)**

Номер участника	2021 год				2022 год				2023 год			
	Время (мин.)	Баллы (max 75)	Кол-во верных ответов (max 33)	Быстрога мышления <sup>1</sup>	Время (мин.)	Баллы (max 75)	Кол-во верных ответов (max 33)	Быстрога мышления <sup>1</sup>	Время (мин.)	Баллы (max 75)	Кол-во верных ответов (max 33)	Быстрога мышления <sup>1</sup>
	33,33	4,00	2	0,06	36,93	31,00	14	0,38	24,00	24,00	13	0,54
	39,75	19,00	11	0,28	37,92	29,00	13	0,34	32,68	44,00	19	0,58
	39,87	10,00	6	0,15	37,20	20,00	13	0,35	32,82	30,00	15	0,46
	39,68	14,00	9	0,23	36,95	31,00	14	0,38	21,47	35,00	16	0,75
	39,82	10,00	6	0,15	36,83	21,00	12	0,33	32,28	31,00	15	0,46
	38,90	12,00	9	0,23	37,02	12,00	10	0,27	32,65	23,00	14	0,43
	38,85	15,00	10	0,26	37,58	32,00	16	0,43	22,82	8,00	6	0,26
	39,83	28,00	12	0,30	37,45	32,00	10	0,27	32,82	42,00	18	0,55
	39,78	12,00	8	0,20	37,68	14,00	11	0,29	24,93	34,00	15	0,60
	38,30	21,00	12	0,31	37,80	27,00	11	0,29	31,98	17,00	10	0,31
	37,60	5,00	4	0,11	37,73	36,00	18	0,48	32,83	21,00	12	0,37
	32,60	30,00	8	0,25	37,65	43,00	20	0,53	36,42	32,00	19	0,52
	39,53	1,00	1	0,03	36,72	32,00	16	0,44	22,60	33,00	17	0,75
	39,57	21,00	11	0,28	37,40	28,00	17	0,45	31,15	15,00	11	0,35
	39,95	9,00	3	0,08	36,03	24,00	9	0,25	31,35	19,00	12	0,38
	21,13	7,00	6	0,28	37,13	17,00	9	0,24	32,92	23,00	10	0,30
	39,73	19,00	10	0,25	37,37	27,00	14	0,37	32,82	33,00	12	0,37
	38,25	8,00	7	0,18	37,65	37,00	17	0,45	32,65	35,00	19	0,58
	37,20	26,00	15	0,40	37,70	31,00	15	0,40	30,82	33,00	17	0,55
	39,82	12,00	8	0,20	29,72	28,00	13	0,44	31,83	27,00	16	0,50
Среднее значение	37,67	14,15	7,90	0,21	36,92	27,60	13,60	0,37	30,19	27,95	14,30	0,48

<sup>1</sup>Быстрога мышления – доля верно выполненных задач в минуту.

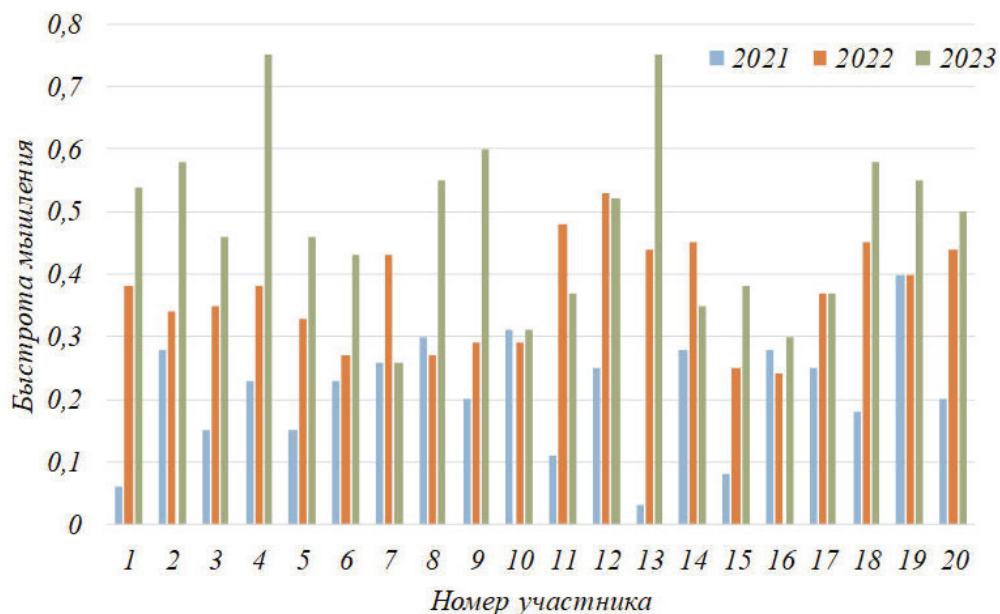


Рис. 3. Диаграмма изменения быстроты мышления участников олимпиады «Стрекоза» 2021–2023 гг.

Среднее значение быстроты мышления в 2021 г. составляло 0,21 (среднее значение доли верно выполненных задач в минуту), в 2022 г. – 0,37, в 2023 г. – 0,48. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике развития быстроты мышления у участников олимпиады «Стрекоза».

В ходе исследования были сформированы две выборки ( $X$  – баллы, набранные участниками,  $Y$  – быстрота мышления, т. е. доля верно выполненных задач в минуту) и проведен корреляционный анализ. Коэффициент корреляции составляет 0,821, что указывает на прямую высокую связь между признаками.  $t$ -критерий Стьюдента равен 10,947, что больше критического значения 2,002 (число степеней свободы – 58), зависимость признаков статистически значима.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена 0,537 указывает на заметную прямую связь между признаками

$X$  и  $Y$ ,  $t$ -критерий Стьюдента равен 4,842, что больше критического значения 2,002 (число степеней свободы – 58), зависимость признаков статистически значима.

**Заключение.** Представленный в статье опыт организации олимпиад по математике в институте математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева обосновывает целесообразность включения олимпиад по молниеносному решению задач в образовательную систему школы и вуза. Участие в подобного рода олимпиадах не только содействует повышению уровня математической грамотности школьников и студентов, но и способствует развитию одного из важных качеств ума – быстроты мышления. Особенно это актуально для будущих учителей математики, поскольку характер их профессиональной деятельности требует быстрого реагирования, быстрого протекания мыслитель-

ных операций. Сами по себе эти качества не появляются, их необходимо развивать и поддерживать на протяжении всей своей жизни.

Список источников

1. *Аргунова Н. В., Попова А. М.* Всероссийская олимпиада по элементарной геометрии как одна из форм внеаудиторной учебной работы со студентами // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 10. – С. 43–46. DOI: 10.25586/RNU.NET.19.10.P.43
2. *Аслонова О. П.* Психолого-педагогические особенности скорости мышления в процессе обучения // Молодой ученый. – 2014. – № 17 (76). – С. 445–447.
3. *Болдовская Т. Е., Девятерикова М. В., Раскина И. И.* Научная социализация студента при подготовке к предметной олимпиаде // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 476. – С. 176–183. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.39.164
4. *Глебова М. В., Селютин В. Д., Яремко Н. Н.* Подготовка будущих учителей математики к обучению школьников решению олимпиадных задач на основе теории графов // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2022. – № 1 (25). – С. 26–37. DOI: 10.24888/2500-1957-2022-1-26-37
5. *Деца Е. И., Попов А. Н.* Вопросы подготовки учителей математики к организации олимпиад для школьников // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 4. – Часть 1. – С. 171–183. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-171-183
6. *Добровольская Н. Ю., Колчанов А. В.* Формирование компетенции организации интернет-олимпиад в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей математики и информатики // Школьные технологии. – 2019. – № 4. – С. 65–73.
7. *Дударева Н. В., Бодряков В. Ю.* Студенческие математические олимпиады и конкурсы в УрГПУ как неформальный индикатор уровня и инструмент мотивации к углублению предметной подготовки будущих учителей // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 119–135. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_14.
8. *Землякова И. В., Чебункина Т. А.* Роль и место математических олимпиад в системе подготовки студентов высших учебных заведений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 2. – С. 206–210. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-206-210.
9. *Келдибекова А. О.* Математическая компетентность участников олимпиад как показатель качества уровневой математической подготовки // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 169–187. DOI: 10.32744/pse.2021.3.12
10. *Келдибекова А. О.* Общие принципы разработки заданий математических олимпиад // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 11-3 (101). – С. 124–128. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.095
11. *Колобов А. Н.* Особенности обучения решению олимпиадных задач в школьном курсе математики // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 18–21. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-18-21
12. *Крутецкий В. А.* Психология: учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
13. *Мартыненко И. М., Попов А. И., Пучков Н. П.* Непрерывное развитие математического мышления обучающихся средствами олимпиадного движения // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2020. – № 4 (78). – С. 122–136. DOI: 10.17277/voprosy.2020.04.pp.122-136
14. *Пермякова М. Ю., Кириллова О. А.* О некоторых особенностях подготовки, учащихся к олимпиадам по математике // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 101–103. DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10043
15. *Толстых О. Д., Миндеева С. В.* Обобщение опыта и перспективы развития олимпиадного движения в техническом вузе [Электронный ресурс] // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2022. – № 1. – С. 218–231. – URL: [http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2022/01/Mindeeva\\_Tolstykh\\_CE\\_2022-1.pdf](http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2022/01/Mindeeva_Tolstykh_CE_2022-1.pdf) (дата обращения: 11.08.2023). DOI: 10.51955/2312-1327\_2022\_1\_218.
16. *Хаблюева С. Р.* Особенности проведения олимпиады по математике в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций // Primo Aspectu. – 2021. – № 3 (47). – С. 206–210. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-206-210.

- C. 59–64. DOI: 10.35211/2500-2635-2021-3-47-59-64.
17. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
18. Bernal Pedraza O. F. Theoretical framework for research on mathematical olympiads in Latin America // *EDU REVIEW. International education and learning review / Revista internacional de educación y aprendizaje*. – 2020. – Vol. 8, №. 2. – P. 95–101. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.37467/gka-revedu.v8.2661
19. He Y., Xiong B., Lin T., Zhang Y. Mathematics competitions in China: practice and influence // *ZDM Mathematics Education*. – 2022. – №. 54. – P. 1087–1100. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.1007/s11858-021-01325-3
20. Imanah U. N. Kemampuan mahasiswa calon guru matematika dalam menyelesaikan soal olimpiade matematika pada materi aljabar dan geometri // *Journal of Mathematics Education and Science*. – 2021. – Vol. 4, №. 1. – P. 37–40. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.32665/james.v4i1.177
21. Marushina A. Mathematics competitions: what has changed in recent decades // *ZDM Mathematics Education*. – 2021. – №. 53. – P. 1591–1603. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.1007/s11858-021-01275-w

### References

1. Argunova, N. V., Popova, A. M., 2019. All-Russian Olympiad in elementary geometry geometry as a form of extracurricular academic work with students. *Higher education today*, no. 10, pp. 43–46. DOI: 10.25586/RNU.HET.19.10. P. 43–46. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Aslonova, O. P., 2014. Psychological and pedagogical peculiarities of the speed of thinking in the learning process. *Young scientist*, no. 17 (76), pp. 445–447. (In Russ.)
3. Boldovskaya, T. E., Devyaterikova, M. V., Raskina, I. I., 2022. Students' scientific socialization in the preparation for subject olympiads. *Tomsk State University Journal*, no. 476, pp. 176–183. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.39.164 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Glebova, M. V., Selutin, V. D., Yaremko, N. N., 2022. Mathematics future teachers preparation to teach students in olympiad problems solving based on graph theory. *Continuum. Maths. Informatics. Education*, no. 1 (25), pp. 26–37. DOI: 10.24888/2500-1957-2022-1-26-37 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Deza, E. I., Popov, A. N., 2021. Training of Mathematics Teachers to Organize Olympiads for Schoolchildren. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, no. 4, part 1, pp. 171–183. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-171-183 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Dobrovolskaya, N. Y., Kolchanov, A. V., 2019. Formation of competence of the organization of internet olympiads in the system of professional and pedagogical training of future teachers of mathematics. *Journal of School Technology*, no. 4, pp. 65–73. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Dudareva, N. V., Bodryakov, V. Yu., 2021. Student mathematical olympiads and competitions in USPU as an informal level indicator and a tool of motivation for deepening the subject training of future teachers. *Pedagogical education in Russia*, no. 3, pp. 119–135. DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_14. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Zemlyakova, I. V., Chebun'kina, T. A., 2020. The role and place of mathematical Olympiads in the system of training students of higher educational institutions. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 26, no. 2, pp. 206–210. DOI: 10.34216/2073-1426-2020-26-2-206-210. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Keldibekova, A. O., 2021. The mathematical competence of Olympiad participants as an indicator of the quality of mathematical training level. *Perspectives of Science and Education*, no. 51 (3), pp. 169–187. DOI: 10.32744/pse.2021.3.12 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Keldibekova, A. O., 2020. General principles of developing problems for mathematical Olympiads. *International Research Journal*, no. 11-3 (101), pp. 124–128. DOI: 10.23670/IRJ.2020.101.11.095 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Kolobov, A. N., 2022. Features of teaching solving olympiad problems in the school course of mathematics. *The world of science, culture and education*, no. 4 (95), pp. 18–21. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-18-21 (In Russ., abstract in Eng.)
12. Krutetsky, V. A., 1980. *Psychology: Textbook for students of pedagogical schools*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 352 p. (In Russ.)

13. Martynenko, I. M., Popov, A. I., Puchkov, N. P., 2020. Continuous development of mathematical thinking of students by the means of olympic movement. *Problems of Contemporary Science and Practice*. Vernadsky University, no. 4 (78), pp. 122–136. DOI: 10.17277/voprosy.2020.04.pp.122-136 (In Russ., abstract in Eng.)
14. Permyakova, M. Yu., Kirillova, O. A., 2019. About some features of preparation of students for mathematics Olympiads. *The world of science, culture and education*, no. 6 (79), pp. 101–103. DOI: 10.24411/1991-5497-2019-10043 (In Russ., abstract in Eng.)
15. Tolstyh, O. D., Mindeeva, S. V., 2022. Current trends and development prospects of the olympiad movement in mathematics at a technical university. *Crede Experto: transport, society, education, language*, no. 1, pp. 218–231 [online]. Available at: [http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2022/01/Mindeeva\\_Tolstykh\\_CE\\_2022-1.pdf](http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2022/01/Mindeeva_Tolstykh_CE_2022-1.pdf) (accessed 11.08.2023). DOI: 10.51955/2312-1327\_2022\_1\_218 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Khablieva, S. R., 2021. Features of the olympiad in mathematics in the framework of network interaction of educational organizations. *Primo Aspectu*, no. 3 (47), pp. 59–64. DOI: 10.35211/2500-2635-2021-3-47-59-64 (In Russ., abstract in Eng.)
17. Kholodnaya, M. A., 2004. *Cognitive styles. On the nature of the individual mind*. St. Petersburg: Piter Publ., 384 p. (In Russ.)
18. Bernal Pedraza, O. F., 2020. Theoretical framework for research on mathematical olympiads in Latin America. *EDU REVIEW. International education and learning review*, vol. 8, no. 2, pp. 95–101. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.37467/gka-revedu.v8.2661 (In Eng.)
19. He, Y., Xiong, B., Lin, T., Zhang, Y., 2022. Mathematics competitions in China: practice and influence. *ZDM Mathematics Education*, no. 54, pp. 1087–1100. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.1007/s11858-021-01325-3 (In Eng.)
20. Imanah, U. N., 2021. The ability of prospective mathematics teachers in solving mathematics olympiad questions on algebra and geometry materials. *Journal of Mathematics Education and Science*, vol. 4, no. 1, pp. 37–40. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.32665/james.v4i1.177 (In Indonesian, abstract in Eng.)
21. Marushina, A., 2021. Mathematics competitions: what has changed in recent decades. *ZDM Mathematics Education*, no. 53, pp. 1591–1603. DOI: 10.15293/1813-4718.2401.0010.1007/s11858-021-01275-w (In Eng.)

### Информация об авторах

М. А. Кейв, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, [mkejv@yandex.ru](mailto:mkejv@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1503-3940>, Красноярск, Россия

Н. А. Журавлева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, [zhuravlevanataly@mail.ru](mailto:zhuravlevanataly@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0426-4903>, Красноярск, Россия

Е. И. Ганжа, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, [eiganzha@mail.ru](mailto:eiganzha@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0000-2114-4597>, Красноярск, Россия

### Information about the authors

Maria A. Keiv, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Mathematics and Methods of Mathematics Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, [mkejv@yandex.ru](mailto:mkejv@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1503-3940>, Krasnoyarsk, Russia

Natalia A. Zhuravleva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Department of Mathematics and Methods of Mathematics Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after

V. P. Astafiev, zhuravlevanataly@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0426-4903>, Krasnoyarsk, Russia

Elena I. Ganzha, Cand. Sci. (Physico-mathemat.), Assoc. Prof. of Department of Mathematics and Methods of Mathematics Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, eiganzha@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-2114-4597>, Krasnoyarsk, Russia

Поступила в редакцию 25.09.2023

Принята к публикации 10.12.2023

Submitted 25.09.2023

Accepted for publication 10.12.2023

Научная статья  
УДК 372.016:811.581  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.04

## Сочетание метода «перевернутого класса» с игровым методом на уроках китайского языка

Лю Суин<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

*Аннотация.* Введение. Модель «перевернутый класс» является уникальным методом для реализации потенциала современных информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Использование технических средств значительно упрощает как передачу (видеотрансляция), так и контроль знаний (автоматизированный контроль времени и количества просмотров, подсчет и оценка результатов тестов).

Цель исследования заключается в теоретическом изучении вопросов, связанных с возможностями использования метода «перевернутый класс» и игрового метода.

Методологической основой исследования стали следующие подходы: культурологический, межкультурный, личностно-ориентированный, деятельностно-ориентированный, коммуникативный. В исследовании проводилась опытно-поисковая работа, которая совершалась на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Результаты и обсуждение. В статье рассматривается как появление «перевернутого класса» разрушило разделение между передачей знаний и усвоением материала в традиционных классах, методика органично объединила одно с другим. В то же время внедряется обучение на основе игр, чтобы полностью оценить смысл перевернутого обучения в классе и реализовать цель синхронной работы между объяснением знаний учителями и пониманием знаний учащимися в классе.

Заключение. Модель перевернутого класса была тщательно исследована и разработана в различных дисциплинах, что стимулировало желание учителей китайского языка как иностранного углубленно изучать его.

*Ключевые слова:* перевернутый класс; характеристики игры; игровой метод; модели обучения; обучающая коннотация; обучающий сюжет

*Для цитирования:* Лю Суин. Сочетание метода «перевернутого класса» с игровым методом на уроках китайского языка // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 40–50. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.04>

Scientific article

## The Combination of the “Flipped Classroom” Method with the Name Method in Chinese Lessons

Liu Suying<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

*Abstract.* The “flipped classroom” model is a unique method to realize the potential of modern information technology in the foreign language teaching process. The use of this technic involve

© Лю Суин, 2024



both transmission (video broadcasting) and knowledge control (automated control of time and number of views, counting and evaluation of test results).

The aim of the study is to theoretically explore issues related to the possibilities of using the “flipped classroom” method and the game method.

The methodological basis of the study was the following approaches: cultural, intercultural, personality-oriented, activity-oriented, communicative approaches. The research was carried out from the Department of Foreign Languages and Translation of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. N. Yeltsin.

**Results and Discussion.** This paper discusses how the emergence of the “flipped classroom” has eliminated the division between knowledge transfer and material assimilation in traditional classrooms, the methodology seamlessly integrating both. At the same time, game-based learning is introduced to fully appreciate the meaning of flipped classroom teaching and realize the goal of synchronous work between teachers’ explanation of knowledge and students’ understanding of knowledge in the classroom.

**Conclusion.** The flipped classroom model has been extensively researched and developed in various disciplines, which has stimulated the desire of Chinese as a foreign language teachers to study it in depth.

**Keywords:** Flipped classroom; game characteristics; game method; modeling models; teaching connotation; educational plot

*For citation:* Liu, Suying, 2024. The combination of the “Flipped classroom” method with the game method in Chinese lessons. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 40–50. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.04>

**Введение.** Китайское международное образование – основной способ экспорта китайской культуры за рубеж. Его цель состоит в том, чтобы дать учащимся возможность одновременно овладевать знаниями и навыками китайского языка [1, с. 1–2], развивать способность к независимому и совместному обучению, формировать эффективную стратегию обучения и, в конечном счете, обладать способностью всесторонне использовать язык [1, с. 2–3]. Таким образом, китайское международное образование связано с региональными и международными обменов, и основная проблема с распространением иностранной культуры заключается в недостатках собственной модели китайского преподавания.

Для решения данных вопросов предлагается применение технологии «перевернутый класс». «Перевернутый класс» – концепция обучения, при которой ученики дома знакомятся с учебным материалом (обычно в видеоформате), а в аудитории вместе работают над заданиями и участвуют в обсуждении [2]. Данная технология была придумана американскими

учителями химии, Джонатаном Бергманом и Аароном Самсом в 2007 г. [3]. В 2013 году в США проводился двусторонний опрос и анализ перевернутого преподавания в классе между учащимися и учителями, данные показывают, что 66 % учащихся заявили, что их оценки значительно улучшились при перевернутом преподавании, отношение 85 % учащихся к обучению значительно изменилось, а 89 % учителей считают, что перевернутое преподавание значительно способствовало реализации целей преподавания [4, с. 176–177].

Ниу Юся, китайский эксперт в области преподавания, считает, что геймифицированное обучение на самом деле представляет собой процесс реализации целей обучения с помощью геймифицированного преподавания [5, с. 46–47]. Во время сеанса предварительного просмотра перевернутый класс позволяет учащимся полностью ознакомиться с учебными знаниями, понять содержание учебника и закрепить основы, чтобы учащиеся могли контролировать свое собственное обучение, развивать способность к самостоятельному управ-

лению, повышать эффективность обучения и давать учащимся возможность развиваться в направлении персонализации. Интеграция «перевернутого класса» в преподавании будет способствовать нашему образовательному развитию [6, с. 41–42].

В приведенном выше примере анализируется значение обучения, основанного на играх, и преподавания в «перевернутом классе». В реальном преподавании есть несколько вопросов: как применить обучение, основанное на играх, и как преподавать в «перевернутом классе».

Цель исследования заключается в теоретическом изучении вопросов, связанных с возможностями использования метода «Перевернутый класс» и игрового метода.

Анализ материала показал следующие трудности в преподавании китайского языка как второго иностранного:

1) учителя проводят занятия посредством передовых информационных технологий и технического оборудования; навыки использования этих устройств – большая трудность для учителей;

2) при выборе хорошей игры для преподавания китайского языка легко ошибиться, поэтому необходимо ответственно относиться к выбору;

3) учителя, которые находятся на поздних этапах перевернутого обучения, должны проанализировать процесс обучения и его эффект и сделать конкретные размышления и учебные итоги о применении игрового обучения.

Материалом исследования послужили научные литературные труды, учебники, официальные документы с сайтов китайских вузов. В исследовании проводилась опытно-поисковая работа на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Исследованием были охвачены студенты 4-го курса бакалавриата, обучающиеся по направлению «Лингвистика», основа обучения которых – китайский язык как вто-

рой иностранный.

**Методология и методы исследования.** С 2021 г. на кафедре иностранных языков и перевода УрФУ началось преподавание дисциплин «Практический курс второго иностранного языка (китайский язык)» и «Практическая фонетика второго иностранного языка (китайский язык)» у бакалавров. В данных группах большинство студентов начинают изучать китайский язык «с нуля».

Методологической основой исследования стали следующие подходы: культурологический, межкультурный, личностно-ориентированный, деятельностно-ориентированный, коммуникативный подходы.

Мы провели анкетирование у 41 бакалавра 2-го курса и 3-го курса по направлению «Лингвистика» длительностью не менее 12 месяцев. Студентам были заданы следующие вопросы:

– Что вы думаете о традиционной модели преподавания китайского языка как иностранного?

– Объясните причины удовлетворения или неудовлетворения (рис.1).

Получили следующие результаты: 28 % респондентов заявили, что нужно участвовать в более практических мероприятиях; 36,6 % отметили, что из-за сложности китайского языка им трудно изучать его и они постепенно теряют уверенность в себе при изучении, китайский язык оказывает на них большое давление, поэтому они хотят пропустить занятия. Не смогли вовремя прийти на занятия из-за болезни 15,3 %; еще 20,1 % хотят отказаться от китайского языка, потому что после окончания учебы они не будут заниматься работой, связанной с китайским языком, поэтому они не хотят тратить слишком много времени и энергии на изучение. Согласно исследованиям многих ученых, а также автора, сочетание «перевернутого класса» с игровым методом позволит добиться эффективных результатов обучения.

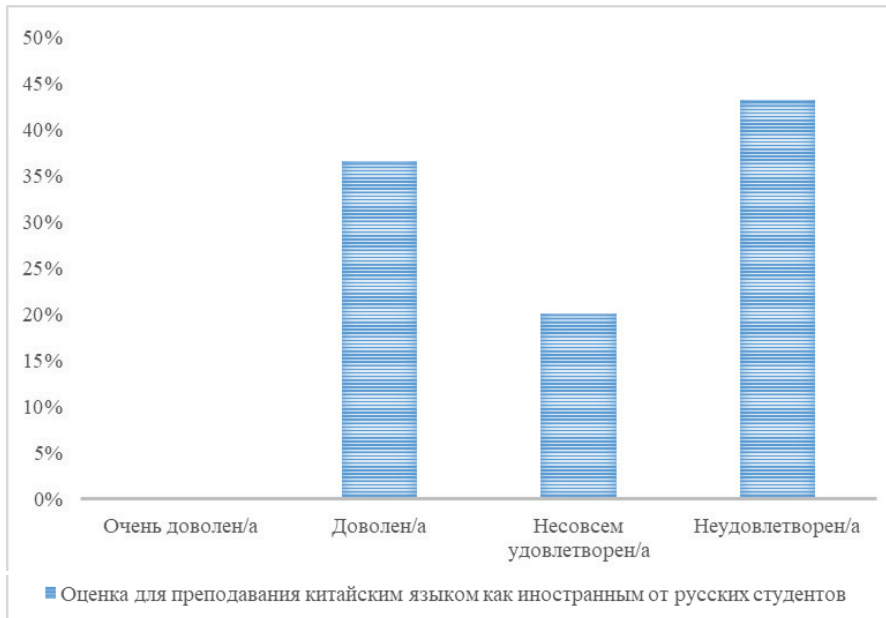


Рис. 1. Оценка обучения китайскому языку как иностранному русских студентов

Джонатан Берман и Аарон Сэмс указывали, что понимание людьми «перевернутого класса» не должно просто оставаться на уровне понимания онлайн-видеообучения. Перевернутый класс должен состоять из двух аспектов, один из которых заключается в изучении онлайн обучающих видеороликов, а другой – в интерактивном обучении учителей и учащихся лицом к лицу во время занятий в классе [7, с. 90–91]. В процессе взаимодействия в классе учителя и учащиеся вовлечены в осмысленный процесс учебного взаимодействия [8, с. 73–74]. Следует четко указать, что обучающие видеоролики не могут заменить роль и статус учителей. В то же время их не следует рассматривать как онлайн-курсы. Учащиеся в «перевернутом классе» не занимаются изолированной и неорганизованной учебной деятельностью [9, с. 168–169].

Интерес образовательного сообщества к «перевернутым классам» растет день ото

дня, но восприятие моделей «перевернутых классов» сильно отличается (табл. 1).

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [17, с. 24–25]. Только до конца XIX в. игры и развлечения были связаны друг с другом. Но только после обсуждения Джеймсом Дьюи (1944) влияние игр начало занимать определенную роль в методах обучения. Многие ученые провели большое количество исследований и дискуссий об образовательной ценности игр [18, с. 61–62]. Игры внедряются в школах не только для развлечения. Педагоги понимают, что игры объединяют в себе много знаний; обучающие игры обладают большим потенциалом, помогая учащимся развивать навыки, способности и стратегии [17, с. 24–25].

Дискуссия о сути «перевернутого класса»

Традиционный «перевернутый класс»	Неправильное понимание «перевернутого класса»	Практика «перевернутого класса»
Включение в процесс обучения просмотра обучающих видео в онлайн-формате	Видео заменяет очные занятия	«Перевернутый класс» предлагает расширение видов взаимодействий и персонализированных методов коммуникаций между учащимися и учителями, а также изменение среды, в которой учащиеся могут учиться самостоятельно [10, с. 12–13; 11, с. 184–185]
Учащиеся имеют больше свободного времени в классе, чтобы участвовать в активных учебных мероприятиях	Видео заменяет учителя	Учитель отвечает на вопросы от учащихся лучше, чем объясняет учебник [10, с. 12–13; 12, с. 46–47]
Учащийся предварительно готовится к занятию, читая лекции и смотря обучающие видео [13, с. 81–82]	Онлайн-курс	«Перевернутый класс» представляет собой смешанную модель прямого руководства, консультирования и самостоятельного обучения [12, с. 46–47]
Учащиеся выполняют различные домашние задания перед уроком [13, с. 81–82]	Учащиеся не получают обратную связь от учителя	Наличие онлайн-заданий для самостоятельной работы позволяет студентам, которые по какой-либо причине не присутствовали на занятиях, не прерывать процесс обучения и отрабатывать новые знания самостоятельно [14, с. 95–96; 15, с. 163–164]
Обучение проходит посредством сети Интернет	Учащиеся проводят слишком много времени перед монитором компьютера	Современные студенты проводят много времени в Интернете независимо от обстоятельств, однако материалы, подготовленные в рамках «перевернутого класса», представляют собой познавательный контент, который систематически дополняется и обновляется [16, с. 47–48]
Учащиеся выполняют большую часть заданий самостоятельно	Студенты учатся изолированно (без общения и взаимодействия)	Все учащиеся вовлечены в процесс обучения, на занятиях, к которым студенты готовятся заранее, у них есть возможность и достаточно навыков, чтобы взаимодействовать с учителем и другими учащимися [6, с. 41–42]

По сравнению с концепцией «учащиеся – субъект обучения», исследование игрового обучения направлено не только на то, чтобы сделать обучение интересным, но и на дальнейшее изучение того, как в полной мере использовать потенциал образовательных игр для продвижения структуры знаний учащихся, для достижения цели развития инновационных способностей

учащихся и улучшения всесторонне качественного образования. Поэтому то, как разработать обучающую игру, подходящую для учащихся, особенно важно для учителей (табл. 2).

«Перевернутый класс» оказал огромное влияние на образовательную индустрию в 2011 г. и был назван канадским изданием «The Globe and Mail» крупным

технологическим изменением, влияющим на преподавание в классе в 2011 г. В течение некоторого времени многие школы инвестировали в реформу преподавания в «перевернутые классы». В июне 2012 г. американская образовательная консалтинговая компания Classroom Window провела опрос около 500 учителей, которые внедрили «перевернутое» обучение в Соединенных Штатах,

и выпустила отчет о практической ценности, он показал, что оценки учащихся были улучшены; 80 % заявили, что отношение учащихся к учебе улучшилось; 88 % сказали, что «перевернутые классы» улучшили их удовлетворенность карьерой; 99 % сказали, что они продолжают использовать модель «перевернутого класса» в следующем году [8, с. 73–74].

Таблица 2

Элементы и функции игровых обучающих игр

Элементы	Функции
Правила	Обеспечение честности, правосудия и порядка игрового процесса и результатов
Цели и задачи	Четкие цели и задачи для повышения удовольствия от игры
Результаты и обратная связь	Направление участников на выполнение правильных действий для выполнения задачи и быстрого и эффективного достижения цели
Соревнование/вызов	Основной элемент игры увеличивает сложность, поддерживает энтузиазм и интерес участников и дает участникам четкое ощущение разочарования и победы
Взаимодействие и сотрудничество	Осуществление обменов и укрепление сотрудничества между участниками, а также повышение общей способности к обучению каждого человека и команды
Полная тема	Обеспечение целостности игры, каждый элемент, составляющий игру, разработан в соответствии с одной и той же темой

Рисунок 2 [19, с. 79–80; 20, с. 132–133] демонстрирует опытно-поисковую работу по реализации методики формирования «перевернутого класса», основанной на концепции игрового метода в процессе преподавания дисциплин «Практическая фонетика второго иностранного языка (китайский язык)» у бакалавров 1-го и «Практический курс второго иностранного языка (китайский язык)» у бакалавров 2-го курса кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (далее УрФУ).

Благодаря своевременной смене режима преподавания, значительно повысились эффективность обучения и уровень посещаемости, а самое главное, учащимся была предоставлена удобная форма обучения.

**Результаты и обсуждение.** Цель «перевернутого класса» состоит в том, чтобы учащиеся сохраняли интерес к китайскому языку и могли эффективно, быстро и легко овладеть китайским как иностранным.

В модели «перевернутого класса» обучающая деятельность, основанная на играх, является главным элементом обучения. Благодаря разработке игровых мероприятий, для учащихся создается среда для состязательного и совместного обучения, которая не только стимулирует интерес, но и способствует эффективному проведению учебных занятий в классе. Игровые учебные мероприятия также предоставляют учащимся возможность обсуждать, обмениваться информацией и учиться в «перевернутом классе». Основными особенностями этой модели являются:

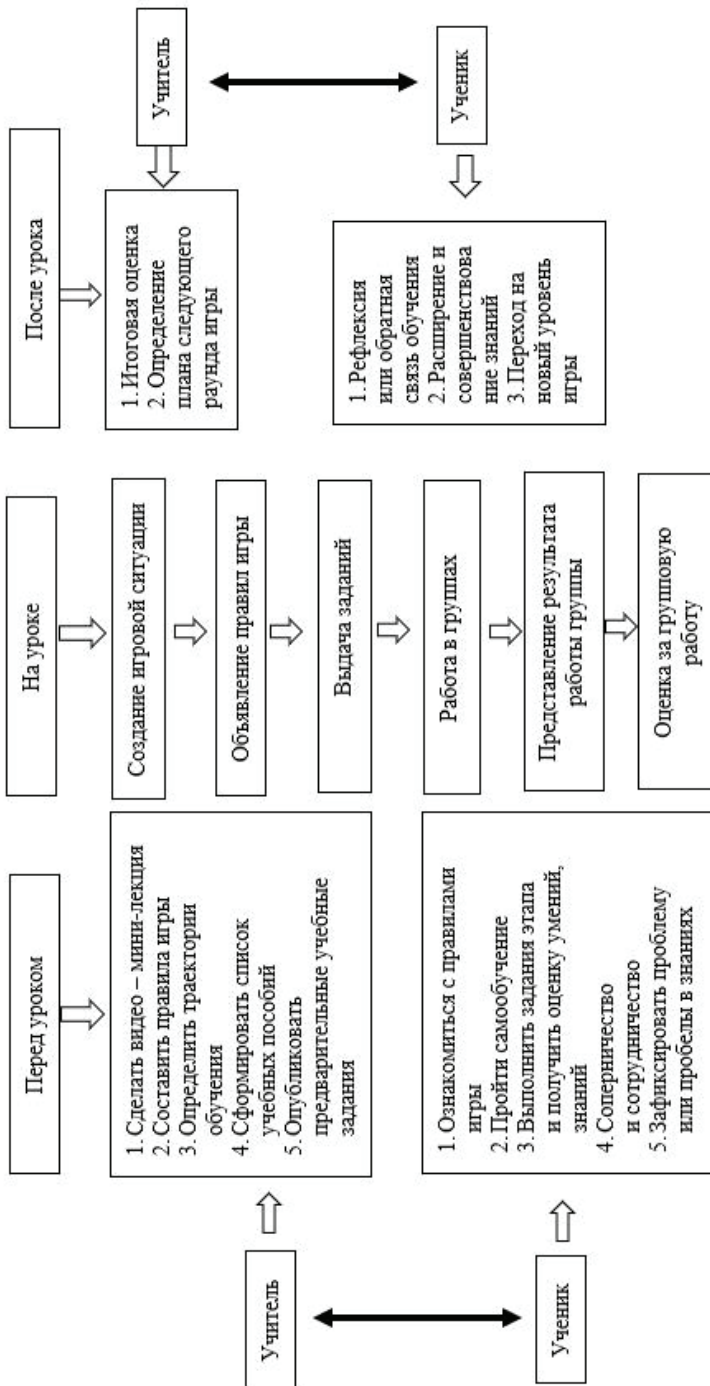


Рис. 2. Модель «перевернутого класса», основанная на концепции игрового метода

1. Повышение интерактивности в классе. Задача игровой деятельности обычно требует от студентов сотрудничества друг с другом, с помощью ролевых игр. Учителя могут общаться с учащимися один на один. В то же время между учащимися происходит больше взаимодействия, чем раньше, и учащиеся помогают друг другу в обучении.

2. Игры делают обстановку в «перевернутом классе» достаточно интересной. Учащиеся выполняют учебные задачи в игровой форме в непринужденной и приятной обстановке, тем самым повышается энтузиазм учащихся к обучению и их желание учиться.

3. Реализация персонализированного обучения. Например, своевременная обратная связь и оценка от учителя, а также самооценка учащихся позволяют выбирать задания, соответствующие их способностям в игровой учебной деятельности, и партнеров для совместного изучения и выполнения заданий. Учителя могут записывать проблемы, возникающие при обучении на всех трех этапах: до, во время и после занятий. Таким образом, учителя могут иметь всестороннее представление об ученике. Своевременная помощь от учителя очень важна для учащихся прежде всего с точки зрения оценки обучающегося.

В большинстве исследований используются вопросники для оценки эффекта принятия учащимися, и невозможно точно определить, были ли достигнуты цели обучения. Учителя привыкли к традиционным методам преподавания, и еще предстоит выяснить, действительно ли у них есть возможность использовать различные учебные ресурсы для обучения в классе с переменным успехом и хорошо интегри-

ровать современные технологии и учебную программу.

Исследований по разработке и производству микровидеороликов проводится мало, и учителям необходимо больше инвестировать в преподавание в «перевернутом классе», что также оказывает большее давление на них. Способность к обучению у учащихся разных возрастов также различна. Для учащихся начальной школы с низкой способностью к обучению вопрос о том, могут ли они действительно усваивать знания, просматривая обучающие видеоролики перед уроком, еще предстоит решить. В будущих исследованиях, я считаю, что модель «перевернутого класса» должна быть объединена с текущей ситуацией в сфере образования, чтобы создать модель преподавания, подходящую для обучения языку.

**Заключение.** Модель «перевернутого класса», основанная на концепции игрового метода, является новой, особенно форма учебной игры с соревнованием сильнее пробудит интерес и внимание учащихся, уменьшит давление и страх перед иностранными языками. В «перевернутом классе» учащиеся – это реальный субъект, и учитель может сосредоточиться на ответе на вопросы, а не на пересказе учебника. В процессе занятия это повысит эффективность обучения, а также сократит время и энергию, затрачиваемые на обучение.

Используя модель «перевернутого класса», учителя китайского языка идут в ногу со временем, реализуют концепцию глубокой интеграции информационных технологий и образования и активно принимают новые концепции и идеи, чтобы учащиеся могли почувствовать себя комфортнее и увереннее.

#### Список источников

1. Дин Аньци и др. Общая программа международного преподавания китайского языка = 国际汉语教学通用大纲. – Пекин: Издательство Пекинского университета, 2013. – 230 с.

2. Словарь терминов и понятий цифро-

вой дидактики. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4652245.06.08.2021> (дата обращения 10.01.2023).

3. Sams A., Bergmann J. Flip your classroom: <https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/>

Centricity/Domain/15504/Flip\_Your\_Classroom.pdf (дата обращения: 26.09.2022).

4. Лу Бо. Исследование по применению концепции игры в обучении в перевернутом классе = 游戏理念在翻转课堂教学中的应用研究. Изучение новой учебной программы (часть 2). – 2015. – С. 176–177.

5. Ли Ин, Дай Синьлай, Чжан Чэннин. Исследование по разработке интерактивных учебных мероприятий в классе, основанных на игровом обучении = 基于游戏化学习的翻转课堂教学活动设计研究 // Руководство по программному обеспечению (образовательные технологии). – 2019. – № 9. – С. 46–47.

6. Ван Бенчэнг, Сон Лили. Режим обучения «Перевернутый класс» = 浅谈“翻转课堂”教学模式. Исследование по учебной программе образования. – 2014. – С. 41–42.

7. Дэн Ди. Обзор исследований по применению модели перевернутого класса в преподавании английского языка в университетах = 翻转课堂模式在大学英语教学中的应用研究述评 // Мир иностранных языков. – 2016. – Вып. 4. – С. 90–91.

8. Чжан Цзиньлэй, Чжан Баохуэй. Исследование по применению концепций обучения, основанных на играх, в обучении в перевернутом классе = 游戏化学习理念在翻转课堂教学中的应用研究 // Журнал дистанционного образования. – 2013. – № 1. – С. 73–74.

9. Ли Чжаньцзе. Исследование по применению концепций обучения, основанных на играх, в обучении в перевернутом классе = 游戏化学习理念在翻转课堂教学中的应用研究 // Электронное производство. – 2014. – № 14. – С. 168–169.

10. Лян Вэй. Построение перевернутой классной среды на основе игр = 基于游戏的翻转课堂环境构 // Образовательные информационные технологии. – 2013. – № 4. – С. 12–13.

11. Чэнь Хуань. Исследование дизайна образовательных игр, основанного на перевернутом классе = 基于翻转课堂的教育游戏设计研究 // Интеллект. – 2016. – № 31. – С. 184–185.

12. Чжан Цзиньлэй, Ван Ин, Чжан Баохуэй. Исследование перевернутой модели обучения в классе = 翻转课堂教学模式研究 // Вестник

дистанционного образования. – 2012. – № 4. – С. 46–47.

13. Чэнь Чжун. Разработка и практика обучения в перевернутом классе, основанного на игровом обучении = 基于游戏化学习的翻转课堂教学设计与实践 // Журнал высшего образования. – 2014. – № 4. – С. 81–82.

14. Бай Диди. Исследование по применению модели обучения «Перевернутый класс» в преподавании китайского языка как иностранного = “翻转课堂”教学模式在对外汉语教学中的应用研究 // Современный китайский (языковое исследовательское издание). – 2014. – № 3. – С. 95–96.

15. Ли Чжэньхуа, Ху Юлян, Лу Сянсюн. Перевернутое преподавание в классе, основанное на концепции обучения, основанного на игре = 基于游戏化学习理念的翻转课堂教学 // Экспериментальные технологии и менеджмент. – 2018. – № 6. – С. 163–164.

16. Чжан Янь. Исследование применения концепций обучения, основанных на играх, в перевернутых классах = 游戏化学习理念在翻转课堂中的应用研究 // Наука, образование и культура (первое издание). – 2017. – № 7. – С. 47–48.

17. Ю Цибинь. Исследование стратегии концепций обучения, основанных на играх, при обучении в перевернутом классе = 游戏化学习理念在翻转课堂教学中的策略研究 // Руководство по программному обеспечению (образовательные технологии). – 2018. – № 2. – С. 24–25.

18. Цзэн Цзянь. Применение игр в овладении вторым языком и преподавании = 游戏在二语习得和教学中的应用 // Журнал Хубэйского института образования взрослых. – 2006. – № 2. – С. 61–62.

19. Ло Гуньинь и др. Исследование по применению концепции совместного обучения при обучении в перевернутом классе = 合作学习理念在翻转课堂教学中的应用研究 // Журнал китайского высшего медицинского образования. – 2016. – № 6. – С. 79–80.

20. Ши Тао. Применение перевернутого режима обучения в классе на курсах дизайна игрового уровня = 翻转课堂教学模式在游戏关卡设计课程中的应用 // Украшение. – 2019. – № 10. – С. 132–133.



## References

1. Ding, Anqi et al. 2013. The general program of international teaching of Chinese. Beijing: Beijing University Publ., 230 p. (In Chinese)
2. Dictionary of terms and concepts of digital didactics. Available at: [https://firo.ranepa.ru/files/docs/EP/Slovar\\_cifrovoj\\_didaktiki](https://firo.ranepa.ru/files/docs/EP/Slovar_cifrovoj_didaktiki). (accessed: 06.08.2021). (In Russian)
3. Sims, A., Bergmann, J. Flip your classroom: [https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15504/Flip\\_Your\\_Classroom.pdf](https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15504/Flip_Your_Classroom.pdf) (accessed: 26.09.2022) (In English)
4. Lu Bo, 2015. A study on the application of the concept of the game in learning in an inverted classroom. *Learning a New Curriculum (Part 2)*, pp. 176–177. (In Chinese)
5. Li Ying, Dai Xinlai, Zhang Chengning, 2019. A study on the development of interactive learning activities in the classroom, based on the game training. *The magazine "Software Manual (educational technologies)"*, no. 9, pp. 46–47. (In Chinese)
6. Wang Bencheng, Song Lili, 2014. Training mode "Inverted class". *Research on the educational curriculum*, pp. 41–42. (In Chinese)
7. Dan, Dee, 2016. A review of research on the application of the inverted classroom model in teaching English at universities. *The World of Foreign Languages Magazine*, iss. 04, pp. 90–91. (In Chinese)
8. Zhang Jinlei, Zhang Baohui, 2013. A study on the application of game-based learning concepts in learning in an inverted classroom. *Journal of Distance Education*, no. 1, pp. 73–74. (In Chinese)
9. Li Zhanjie, 2014. A study on the application of game-based learning concepts in learning in an inverted classroom. *Electronic Production Magazine*, no. 14, pp. 168–169. (In Chinese)
10. Liang, Wei, 2013. Building an inverted classroom environment based on games. *Journal "Educational Information Technologies"*, no. 4, pp. 12–13. (In Chinese)
11. Chen, Huan, 2016. A study of the design of educational games based on an inverted classroom. *Intellect Magazine*, no. 31, pp. 184–185. (In Chinese)
12. Zhang Jinlei, Wang Ying, Zhang Baohui, 2012. The study of the inverted model of learning in the classroom. *Journal "Bulletin of Distance Education"*, no. 4, pp. 46–47. (In Chinese)
13. Chen Zhong, 2014. Development and practice of learning in an inverted classroom based on game-based learning. *Journal of Higher Education*, no. 4, pp. 81–82. (In Chinese)
14. Bai Didi, 2014. Research on the application of the learning model "Flipped classroom," in teaching Chinese as a foreign language. *Journal "Modern Chinese (Language Research Publication)"*, no. 3, pp. 95–96. (In Chinese)
15. Li Zhenhua, Hu Yuliang, Lu Xiangxiong, 2018. Inverted classroom teaching based on the concept of game-based learning. *Journal "Experimental Technologies and Management"*, no. 6, pp. 163–164. (In Chinese)
16. Zhang Yan, 2017. A study of the application of game-based learning concepts in inverted classrooms. *Science, Education and Culture (first edition)*, no. 7, pp. 47–48. (In Chinese)
17. Yu Qibin, 2018. A study of the strategy of game-based learning concepts when learning in an inverted classroom. *Software Manual (Educational Technologies)*, no. 2, pp. 24–25. (In Chinese)
18. Zeng Jian, 2006. The use of games in the acquisition of a second language and teaching. *Journal of the Hubei Institute of Adult Education*, no. 2, pp. 61–62. (In Chinese)
19. Luo Gunyin et al., 2016. A study on the application of the concept of co-education when teaching in an inverted classroom. *Journal of Chinese Higher Medical Education*, no. 6, pp. 79–80. (In Chinese)
20. Shi Tao, 2019. The application of the inverted mode of learning in the classroom at the game level design courses. *Decoration Magazine*, no. 10, pp. 132–133. (In Chinese)

## Информация об авторе

Лю Суин, аспирант, ассистент кафедры иностранных языков, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 1803568466@qq.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6089-9082>, Екатеринбург, Россия

**Information about the author**

Liu Suying, graduate student, assistant department of foreign languages, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, 1803568466@qq.com, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6089-9082>, Yekaterinburg, Russia

Поступила в редакцию 18.11.2023  
Принята к публикации 10.12.2023

Submitted 18.11.2023  
Accepted for publication 10.12.2023

Научная статья

УДК 374:61+37.0

DOI: 10.15293/1813-4718.2401.05

## Особенности педагогического моделирования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских работников

Андрienко Елена Васильевна<sup>1</sup>, Сидорова Юлия Халиловна<sup>1,2</sup>, Старухина Наталья Борисовна<sup>1,2</sup>

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

<sup>2</sup>Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Введение. Современная система дополнительного профессионального образования предполагает использование новых принципов и подходов к организации педагогического процесса. В связи с этим актуальным является вопрос выбора наиболее подходящих технологий и инструментов для организации обучения и построения эффективной модели учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских работников.

Цель статьи – выявление особенностей педагогического моделирования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских работников.

Методология и методы исследования: теоретические и концептуальные идеи моделирования, представленные в отечественной и зарубежной литературе, системный, деятельностный, компетентностный методологические подходы. Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России в Центре дистанционных образовательных технологий департамента последипломного образования. В рамках исследования был проведен опрос среди обучающихся (1217 анкет), преподавателей (89 анкет), работодателей (35 анкет).

Результаты исследования. Выявлено, что педагогическое моделирование учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских специалистов имеет ряд особенностей, определены характеристики учебного процесса, наиболее важные для обучающихся, а также внешние факторы, влияющие на учебный процесс в системе повышения квалификации медицинских работников, и требования к нему.

Заключение. При моделировании учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования должны учитываться актуальные требования и потребности медицинских специалистов, что позволяет адаптировать содержание и методику обучения под конкретные профессиональные задачи.

Важно учитывать практико-ориентированный характер медицинского образования: стажировки, отработку практических навыков на симуляторах и тренажерах, активное использование цифровых образовательных технологий, возможность индивидуализации обучения, чтобы каждый обучающийся мог развивать свои профессиональные навыки с учетом своих потребностей.

Важной частью педагогического моделирования является система оценки успеваемости, мониторинга удовлетворенности обучением слушателей, что позволяет корректировать учебный процесс и обеспечивать высокое качество образования.

*Ключевые слова:* педагогическое моделирование; учебный процесс; моделирование педагогического процесса; дополнительное профессиональное образование; медицинские работники; непрерывное медицинское образование

*Для цитирования:* Андриенко Е. В., Сидорова Ю. Х., Старухина Н. Б. Особенности педагогического моделирования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских работников // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 51–61. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.05>

Scientific article

## **Features of Pedagogical Modeling of the Educational Process in the System of Additional Professional Education of Medical Workers**

**Elena V. Andrienko<sup>1</sup>, Julia Kh. Sidorova<sup>1,2</sup>, Natalia B. Starukhina<sup>1,2</sup>**

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

<sup>2</sup>Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The modern system of additional professional education offers new principles and approaches to organising the pedagogical process. In this regard, the issue of choosing the most appropriate technologies and tools for organising training and building an effective model of the educational process in the system of additional professional education of medical workers is relevant.

The purpose of the study is to identify the features of pedagogical modeling of the educational process in the system of additional professional education of medical workers.

Research methodology and methods. The article discusses theoretical and conceptual modeling ideas presented in domestic and foreign literature. The study was conducted on the basis of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Novosibirsk State Medical University” of the Ministry of Health of Russia in the Centre for Distance Educational Technologies of the Department of Postgraduate Education.

Research Results. During the study, it was revealed that pedagogical modeling of the educational process in the system of additional professional education of medical specialists has its own characteristics.

Conclusion. When modeling the educational process in the system of additional professional education, the current requirements and needs of medical specialists must be taken into account, which makes it possible to adapt the content and methodology of training to specific professional tasks.

Besides, it is important to consider the practice-focused nature of medical education: internships, training practical skills on simulators, active use of digital educational technologies, the possibility of individualising training so that all students could develop their professional skills according to their needs.

The system is for assessing academic performance and monitoring student satisfaction with training, which allows to adjust the educational process and ensure high quality education is an important part of pedagogical modeling.

*Keywords:* pedagogical modeling; educational process; modeling of the pedagogical process; additional professional education; medical workers; continuing medical education

*For citation:* Andrienko, E. V., Sidorova, Ju. Kh., Starukhina, N. B., 2024. Features of pedagogical modeling of the educational process in the system of additional professional education of medical worker. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 51–61. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.05>

**Введение. Постановка проблемы.** Медицинские работники должны непрерывно повышать свою квалификацию на протяжении всего профессионального пути. В последние годы система дополнительного профессионального образования медицинских работников подверглась серьезной трансформации. С появлением системы непрерывного медицинского и фармацевтического образования (НМФО), направленной на получение образования через всю жизнь, большое значение приобрели новые принципы и подходы к организации учебного процесса.

Одной из задач системы НМФО для повышения квалификации врачей и специалистов здравоохранения является внедрение современных образовательных технологий, например, таких как цифровые и иммерсивные технологии [1–4]. Применение дистанционных технологий позволяет обеспечить непрерывный процесс обучения, а современные цифровые инструменты и сервисы повышают его эффективность [5–9]. Поэтому вопрос выбора наиболее подходящих цифровых технологий и инструментов для организации обучения является актуальным в построении эффективной модели учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских специалистов [10; 11].

**Целью** исследования является выявление особенностей педагогического моделирования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских работников.

**Методы и методология исследования.** При проведении исследования учитывались теоретические и концептуальные идеи моделирования, представленные в отечественной и зарубежной литературе.

В исследовании использовались системный, деятельностный и компетентностный подходы [12].

Применение системного подхода позволило рассмотреть учебный процесс как системный объект с учетом особенно-

стей взаимодействия всех его участников. С помощью системного анализа и входящей в его состав системы правил и операций появилась возможность изучить ход и действие педагогического процесса.

С точки зрения деятельностного подхода участник образовательного процесса выступает как субъект деятельности, а процесс обучения – как активная форма изменений.

Компетентностный подход используется для определения результатов обучения. Ключевые компетенции служат основой для моделирования целей, результатов обучения как норм его качества.

Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России в Центре дистанционных образовательных технологий департамента последиplomного образования и состояло из трех этапов.

Первый этап включал анализ научной литературы, нормативно-правовой базы применения современных образовательных технологий в сфере дополнительного образования медицинских работников, изучение подходов к оценке эффективности педагогического процесса, особенностей организации и реализации программ повышения квалификации медицинских работников.

На втором этапе после проведения анализа и систематизации теоретического материала было проведено анкетирование медицинских работников, обучающихся на курсах повышения квалификации.

На третьем этапе были обобщены результаты исследования и определены особенности педагогического моделирования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских работников.

При организации исследования учитывались следующие аспекты:

– актуальность программы повышения квалификации и содержания курса, но-

визна знаний, приобретаемых в процессе обучения;

- педагогический дизайн курса, использование современных образовательных технологий;

- уровень взаимодействия всех участников образовательного процесса;

- наличие методического сопровождения и технической поддержки участников образовательного процесса.

В процессе прохождения курсов повышения квалификации на базе ФГБОУ ВО НГМУ Минздрава России слушатели заполняют анкету оценки удовлетворенности обучением.

Для исследования использовано 1217 анкет обучающихся, 89 анкет преподавателей, 35 анкет работодателей, полученных за период 2022–2023 гг.

Представим подробнее основные результаты проведенного исследования.

**Результаты исследования. Обсуждение.** Модель определяют как мысленно представленный и материально реализованный аналог, который воспроизводит изучаемый объект и заменяет его таким образом, что становится возможным получить о нем новую информацию.

Моделирование определено В. И. Загвязинским как процесс создания объектов-аналогов, отражающих структуру и динамические характеристики процесса или системы для изучения в доступном виде [13].

Моделирование является общенаучным методом познания, дающим возможность воспроизвести свойства практически любого процесса или явления на основании построения его модели [14].

А. Н. Дахин отмечает, что моделирование – практически единственное средство для понимания и прогнозирования результатов открытого образования, компонентом которого является электронное (дистанционное) обучение [15].

В исследованиях В. П. Симонова моделирование рассматривается как один из

методов системного анализа реальности, цель которого – изучение и улучшение (изменение) или прогнозирование функций и свойств реальных процессов и объектов [16].

Моделирование широко используется в современной науке в связи с резким усложнением объектов исследования природного, социокультурного и когнитивного характера.

Важной характеристикой метода моделирования является сходство между оригиналом и его моделью. Определенный элемент моделирующей конструкции должен соотноситься со свойствами и отношениями объектов реальной системы или процесса [14]. Такой вариант моделирования делает процесс преобразования относительно прозрачным и регулируемым (принцип «прозрачного ящика»). К моделированию по типу «черный ящик» исследователи прибегают в том случае, если внутренняя структура объекта недоступна для наблюдения и если о нем можно судить только по внешнему поведению.

Ориентация на профессиональные потребности медицинских специалистов, позволяющая адаптировать содержание и методику обучения под конкретные профессиональные задачи, должна быть преобладающей в педагогическом моделировании учебного процесса [17].

В целом педагогическое моделирование в системе дополнительного профессионального образования медицинских специалистов направлено на обеспечение их профессионального роста и адаптацию к современным требованиям медицинской практики. При этом необходимо учитывать нормативную регламентацию в области медицинского образования [18].

В статье 76 Федерального закона «Об образовании» от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ о дополнительном профессиональном образовании подчеркивается направленность дополнительного профессионального образования на удовлетворение

образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие, обеспечение соответствия квалификации медицинских работников меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [19]. Статья 82 Закона N 273-ФЗ регламентирует обеспечение непрерывного совершенствования профессиональных знаний и навыков в течение всей жизни за счет реализации профессиональных образовательных программ медицинского и фармацевтического образования [19].

Кадровый дефицит в медицинской отрасли, сложившийся в последнее время, негативно повлиял на качество оказания медицинской помощи и вызвал изменения в государственной политике в системе подготовки кадров здравоохранения. Задача восполнения кадровой потребности в медицинских специалистах была поставлена в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в Национальном проекте «Здравоохранение» [20].

Одним из показателей достижения целей согласно Паспорту Федерального проекта «Обеспечение медицинских организаций системы здравоохранения квалифицированными кадрами» является число специалистов, использующих портал НМФО для ведения образовательного портфолио специалиста, так к 31 декабря 2023 года запланировано не менее 1 млн 500 тыс. человек. По данным портала НМФО [edu.rosminzdrav.ru](http://edu.rosminzdrav.ru), в настоящее время число медицинских специалистов, использующих его в качестве инструмента для повышения квалификации и самообразования, превышает 1 млн 800 тыс. человек.

Кардинальные изменения в системе повышения квалификации в здравоохранении в последние годы связаны с изменением допуска к осуществлению медицинской деятельности и переходом от процедуры сертификации к процедуре аккредитации

специалиста, что обозначено в Федеральном законе от 21.11.2011 N 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

Указанные положения в федеральных законах способствовали созданию и утверждению Приказа от 21.11.2017 N 926 «Об утверждении Концепции развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2021 года» (далее – Концепция) [21].

Концепция в переходный период стала определяющим документом в системе подготовки кадров в здравоохранении, совершенствовании системы дополнительного профессионального медицинского образования, способствовала интеграции инновационных образовательных технологий в медицинское образование.

Совершенствование медицинскими специалистами профессиональных знаний, навыков и умений согласно Концепции предполагается за счет освоения следующих образовательных активностей:

- освоение образовательных программ в образовательных организациях;
- участие в медицинских научных и образовательных мероприятиях (конференциях, съездах, форумах и т. д.);
- освоение интерактивных образовательных модулей на портале НМФО.

Особенное внимание в Концепции уделяется мотивации специалистов к обучению, которая выступает в качестве движущей силы освоения и совершенствования профессиональных знаний и умений.

Уникальный проект портала НМФО, развивающийся с 2016 г., позволил объединить и обеспечить взаимодействие образовательных организаций, органов исполнительной власти, медицинских организаций и медицинских специалистов. На сегодняшний день портал НМФО является информационной площадкой, позволяющей медицинскому специалисту сформировать образовательную траекторию на

5-летний цикл своей профессиональной деятельности, в том числе, выбирать программы обучения, реализуемые образовательными организациями независимо от их географического расположения, финансирования, вида собственности; выбирать образовательные мероприятия и участвовать в них; выбирать и осваивать интерактивные образовательные модули непосредственно на портале.

За каждую образовательную активность предусмотрено получение баллов. Для получения допуска к медицинской деятельности, прохождения периодической аккредитации медицинскому специалисту за 5 лет по действующему Положению об аккредитации медицинских специалистов необходимо набрать 144 часа образовательных активностей.

Работа в личном кабинете образовательной организации позволяет подать сведения о реализуемых в организации дополнительных профессиональных программах, просматривать заявки медицинских специалистов, желающих обучаться по программам, планировать обучение по дополнительным профессиональным программам, программам переподготовки за счет бюджетных средств.

При организации обучения образовательной организации следует учитывать, какому содержанию программ дополнительного профессионального образования отдают предпочтение медицинские работники.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что педагогическое моделирование учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования медицинских специалистов имеет свои особенности, связанные с необходимостью повышения квалификации без отрыва от работы и потребностью использовать полученные знания и практические навыки в своей профессиональной деятельности.

Одной из важнейших характеристик учебных программ слушатели считают ори-

ентацию на профессиональные потребности, что подтверждают 95 % опрошенных. Практическую составляющую содержания программ, а именно стажировки, отработку практических навыков на тренажерах, симуляторах выделяют 89 % слушателей. Индивидуальный подход в обучении, позволяющий выбирать программы с разным уровнем подготовки, опыта в профессии, медицинскую специализацию, выделяют 85 % опрошенных. Важность актуализации содержания обучения с учетом постоянного обновления информации подчеркивают 84 % слушателей. Необходимость использования цифровых образовательных технологий (систему дистанционного обучения, вебинарные платформы и сервисы, мессенджеры и т. д.) отмечают 82 % слушателей. С применением иммерсивных технологий (дополненная, виртуальная, смешанная реальность) хотели бы обучаться 65 % респондентов.

Распределение важных характеристик обучения для медицинских специалистов, преподавателей вуза и работодателей представлено на рис. 1.

Влияние внешних факторов и требований на учебный процесс в системе повышения квалификации медицинских работников показано на рис. 2.

**Заключение.** Содержание дополнительных профессиональных программ и методики обучения должны соответствовать действующим стандартам и нормативным документам в области медицинского образования, что важно при получении допуска к медицинской деятельности, в том числе для прохождения первичной, первичной специализированной, периодической аккредитации медицинских специалистов.

При моделировании учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования должны учитываться актуальные требования и потребности медицинских специалистов, что позволяет адаптировать содержание и методику обучения под конкретные профессиональные задачи.



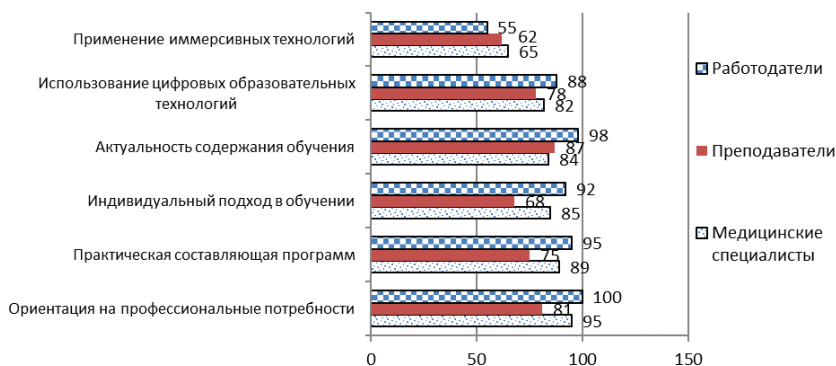


Рис. 1. Распределение характеристик обучения по категориям



Рис. 2. Факторы, влияющие на учебный процесс в системе повышения квалификации медицинских работников

В системе дополнительного профессионального образования большое внимание уделяется формируемым у обучающихся практическим навыкам, поэтому моделирование учебного процесса должно включать в себя активное использование практических занятий, стажировок, отработку практических навыков на симуляторах и тренажерах.

Медицинские специалисты могут иметь различный уровень подготовки и опыта, поэтому педагогическое моделирование должно предусматривать возможность индивидуализации обучения, чтобы каждый обучающийся мог развивать свои профессиональные навыки с учетом собственных потребностей.

Медицинская область знаний постоянно

развивается, и обновление знаний является неотъемлемой частью профессиональной подготовки. В педагогическом моделировании учебного процесса должно уделяться внимание постоянному обновлению информации и материалов.

Цифровые образовательные технологии в настоящее время используются повсеместно и позволяют оперативно предо-

ставлять доступ к учебным материалам, особенно это актуально при обучении специалистов без отрыва от работы.

Важной частью педагогического моделирования является система оценки успеваемости, мониторинга удовлетворенности обучением слушателей, что позволяет корректировать учебный процесс и обеспечить высокое качество образования.

#### Список источников

1. Денисенко А. Ф. Информатизация образования как средство повышения качества подготовки специалистов в медицинском вузе // Университетская клиника. – 2015. – Т. 11, № 1. – С. 38–41.
2. Красильникова Е. С., Хисматуллина З. Р., Терезулова Г. А. К вопросу о подходах к применению инновационных методов и образовательных IT-технологий в медицинском вузе // Инновационные методы и IT-технологии обучения и воспитания в мед. вузе: материалы межвузовской учебно-метод. конф. с международным участием (Уфа, 31 октября 2022 г.). – Уфа: Башкирский гос. мед. ун-т, 2022. – С. 102–104.
3. Попов А. Е., Черданцев Д. В. Современные образовательные технологии в непрерывном последипломном обучении врачей-хирургов // VII съезд хирургов Сибири: сб. науч.-практич. работ (Красноярск, 13–14 ноября 2019 г.) / отв. ред. Т. Г. Рукша. – Красноярск: Версо, 2019. – С. 406–412.
4. Yuk Ming Tang, Ka Yin Chau, Alex Pak Ki Kwok, Tongcun Zhu, Xiangdong Ma. A systematic review of immersive technology applications for medical practice and education – Trends, application areas, recipients, teaching contents, evaluation methods, and performance [Электронный ресурс] // Educational Research Review. – 2022. – Vol. 35. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X2100052X?via%3Dihub> (дата обращения: 30.09.2023).
5. Гурицкой Л. Д., Начкебия М. С., Тонконог В. В. Применение цифровых технологий в профессиональном образовании // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2023. – Т. 31, № 3. – С. 453–459. DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-3-453-459.
6. Овсяницкая Л. Ю. Построение концептуальной модели как образа педагогического процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4 (53). – С. 45–48.
7. Омукеева Г. К., Чубаков Т. Ч., Тургумбаев Т. Э. Современные подходы к непрерывному образованию по экстренной медицинской помощи // Здравоохранение Кыргызстана. – 2021. – № 4. – С. 121–129. DOI: 10.51350/zdravkg20211241612.
8. Lin Chen, Xiao-Jiao Tang, Qing Liu, Xuan Zhang. Self-directed learning: Alternative for traditional classroom learning in undergraduate ophthalmic education during the COVID-19 pandemic in China [Электронный ресурс] // Heliyon. – 2023. – Vol. 9, Issue 5. – URL: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)02839-6?\\_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023028396%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)02839-6?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023028396%3Fshowall%3Dtrue) (дата обращения: 30.09.2023).
9. Ling Yang, Jiao Zou, Junwei Gao, Xiaotang Fan. Assessing the effectiveness of massive open online courses on improving clinical skills in medical education in China: A meta-analysis [Электронный ресурс] // Heliyon. – 2023. – Vol. 9, Issue 8. – URL: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)06471-X?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS240584402306471X%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)06471-X?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS240584402306471X%3Fshowall%3Dtrue) (дата обращения: 30.09.2023).
10. Попов А. Е., Черданцев Д. В. Современные педагогические методы образовательных технологий в последипломном обучении врачей // Инновационные технологии в медицинском образовании: сб. ст. Всероссийской науч.-практич. конф. с международным участием (Красноярск, 06–07 февраля 2019 г.) / гл. ред. С. Ю. Никулина. – Красноярск: Красноярский

- гос. мед. ун-т им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, 2019. – С. 138–141.
11. *Природова О. Ф., Никишина В. Б., Кузнецова А. А.* Моделирование системы непрерывного педагогического образования преподавателей медицинского вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 2 (26). – С. 60–68.
12. *Афанасьев В. В., Грибкова О. В., Уколова Л. И.* Методология и методы научного исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 154 с.
13. *Загвязинский В. И.* Методология педагогического исследования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 119 с.
14. *Старикова Л. Д., Стариков С. А.* Методология педагогического исследования: учеб. для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 348 с.
15. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование: монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКПРО, 2005. – 230 с.
16. *Симонов В. П.* Моделирование и оценка качества научно-исследовательской работы в образовательных системах: учеб.-метод. пособие для системы высш. и ср. проф. образования. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 92 с.
17. *Огородникова Э. Ю., Яворская О. А., Руденко Е. Е., Кузьменко Ю. А.* Дистанционные технологии: синхронный и асинхронный формат для целей медицинского образования // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 43. DOI: 10.17513/spno.31155.
18. *Кожжевников А. А.* Особенности моделирования при принятии решений в сфере профессионального медицинского образования // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2021. – № 2 (54). – С. 48–53. DOI: 10.21672/2074-1707.2021.53.1.0480-053.
19. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) (дата обращения 30.09.2023).
20. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 30.09.2023).
21. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 21 ноября 2017 года N 926 «Об утверждении Концепции развития непрерывного медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2021 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71750330/> (дата обращения: 30.09.2023).

## References

1. Denisenko, A. F., 2015. Informatization of Education as Tool of Increase Qualities of Preparation of Specialists are in Medical Institute of Higher. University Clinic, no. 1, pp. 38–41. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Krasilnikova, E. S., Khismatullina, Z. R., Teregulova, G. A., 2022. On the Issue of Approaches to the Use of Innovative Methods and Educational IT technologies in a Medical University. Innovative Methods and IT technologies of Training and Education in a Medical University: Materials of an Interuniversity Educational and Methodological Conference with International Participation (October 31, Ufa). Ufa, Bashkir State Medical University, pp. 102–104. (In Russ.)
3. Popov, A. E., Cherdantsev, D. V., 2019. Modern educational technologies in continuous postgraduate training of surgeons. VII Congress of Surgeons of Siberia: Collection of scientific and practical articles (November 13–14, Krasnoyarsk). Krasnoyarsk: Verso Publ., pp. 406–412. (In Russ.)
4. Yuk Ming Tang, Ka Yin Chau, Alex Pak Ki Kwok, Tongcun Zhu, Xiangdong Ma, 2022. A systematic review of immersive technology applications for medical practice and education – Trends, application areas, recipients, teaching contents, evaluation methods, and performance. Educational Research Review, no. 35 [online]. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X2100052X?via%3Dihub> (accessed 30 September 2023). (In Eng.)
5. Gurtskoy, L. D., Nachkebiya, M. S., Tonkonog, V. V., 2023. The Applicator of Digital Technologies in Professional Education. Problems of social hygiene, health care and history of medicine, no. 31 (3), pp. 453–459. DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-3-453-459. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Ovsyanitskaya, L. Yu., 2015. Construction of a conceptual model as a way of the health professionals' informational competence formation

- teaching process. *World of Science, Culture, Education*, no. 4 (53), pp. 45–48. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Omukeeva, G. K., Chubakov, T. C., Turgunbaev, T. E., 2021. Modern Approaches to Continuous Education in Emergency Medicine. *Healthcare of Kyrgyzstan*, no. 4, pp. 121–129. DOI: 10.51350/zdravkg20211241612. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Lin Chen, Xiao-Jiao Tang, Qing Liu, Xuan Zhang, 2023. Self-directed learning: Alternative for traditional classroom learning in undergraduate ophthalmic education during the COVID-19 pandemic in China. *Heliyon*, no. 5 [online]. Available at: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)02839-6?\\_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023028396%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)02839-6?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023028396%3Fshowall%3Dtrue) (accessed 30.09.2023). (In Eng.)
9. Ling Yang, Jiao Zou, Junwei Gao, Xiaotang Fan, 2023. Assessing the effectiveness of massive open online courses on improving clinical skills in medical education in China: A meta-analysis. *Heliyon*, no. 8 [online]. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19263> (accessed 30.09.2023). (In Eng.)
10. Popov, A. E., Cherdantsev, D. V., 2019. Modern pedagogical methods of educational technologies in postgraduate training of doctors. Innovative technologies in medical education: Collection of articles of the All-Russian scientific and practical conference with international participation (February 06–07, Krasnoyarsk). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voyno-Yasenetsky, pp. 138–141. (In Russ.)
11. Prirodova, O. F., Nikishina, V. B., Kuznetsova, A. A., 2017. Continuous Pedagogical Education Simulation System of Medical University Teachers. *Professional Education in Russia and Abroad*, no. 2 (26), pp. 60–68 (In Russ., abstract in Eng.)
12. Afanasyev, V. V., Gribkova, O. V., Ukolova, L. I., 2018. Methodology and Methods of Scientific Research: Textbook for Undergraduate and Graduate Students. Moscow: Yurajt Publ., 154 p. (In Russ.)
13. Zagvyazinskiy, V. I., 2017. Methodology of Pedagogical Research. Moscow: Yurajt Publ., 119 p. (In Russ.)
14. Starikova, L. D., Starikov, S. A., 2017. Methodology of Pedagogical Research: Textbook for Academic Bachelor's Degree. Moscow: Yurajt Publ., 348 p. (In Russ.)
15. Dakhin, A. N., 2005. Pedagogical Modeling: Monograph. Novosibirsk: NIPKiPRO Publ., 230 p. (In Russ.)
16. Simonov, V. P., 2010. Modeling and Assessing the Quality of Research Work in Educational Systems: Educational and Methodological Manual for the System of Higher and Secondary Professional Education. Moscow: Perspektiva Publ., 92 p. (In Russ.)
17. Ogorodnikova, E. Yu., Yavorskaya, O. A., Rudenko, E. E., Kuzmenko, Y. A., 2021. Distant Technologies: Synchronous and Asynchronous Format for the Purpose of Medical Education. *Modern Problems of Science and Education*, no. 5, 43 p. DOI: 10.17513/spno.31155. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Kozhevnikov, A. A., 2021. Modeling Features in Decision-Making in the Field of Professional Medical Education. *Caspian Journal: Control and High Technologies*, no. 2 (54), pp. 48–53. DOI: 10.21672/2074-1707.2021.53.1.0480-053. (In Russ., abstract in Eng.)
19. On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated December 29, 2012, No 273-FZ [online]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174) (accessed 30.09.2023). (In Russ.)
20. On National Goals and Strategic Objectives of the Development of the Russian Federation for the Period until 2024. Decree of the President of the Russian Federation dated May 7, 2018, No 204 [online]. Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (accessed 30.09.2023). (In Russ.)
21. On Approval of the Concept for the Development of Continuing Medical and Pharmaceutical Education in the Russian Federation for the Period until 2021. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated November 21, 2017, No 926 [online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71750330/> (accessed 30.09.2023). (In Russ.)

### Информация об авторах

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и тех-

нологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8345-4790>, Новосибирск, Россия

Ю. Х. Сидорова, руководитель центра дистанционных образовательных технологий, Новосибирский государственный медицинский университет; аспирант кафедры педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, [sidorova@ngmu.ru](mailto:sidorova@ngmu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1750-1699>, Новосибирск, Россия

Н. Б. Старухина, ведущий специалист по внедрению информационных систем Центра дистанционных образовательных технологий, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет; аспирант кафедры педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, [starukhina@ngmu.ru](mailto:starukhina@ngmu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1217-2769>, Новосибирск, Россия

### Information about the authors

Elena V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, [eva\\_andrienko@rambler.ru](mailto:eva_andrienko@rambler.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8345-4790>, Novosibirsk, Russia

Julia Kh. Sidorova, Head of the Centre for Distance Educational Technologies, Novosibirsk State Medical University, Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, [sidorova@ngmu.ru](mailto:sidorova@ngmu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1750-1699>, Novosibirsk, Russia

Natalia B. Starukhina, the Leading Specialist in the Implementation of Information Systems of the Centre for Distance Educational Technologies, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University; Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, [starukhina@ngmu.ru](mailto:starukhina@ngmu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1217-2769>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 01.10.2023

Принята к публикации 01.11.2023

Submitted 01.10.2023

Accepted for publication 01.11.2023

Научная статья

УДК 378+004

DOI: 10.15293/1813-4718.2401.06

## Модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза

Чудинский Руслан Михайлович<sup>1</sup>, Малева Алла Александровна<sup>1</sup>, Дюжакова Мари-на Вячеславовна<sup>1</sup>, Малев Василий Владимирович<sup>1</sup>, Дубов Владислав Михайлович<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

*Аннотация.* В статье актуализируется оценка компетенций студентов педагогического вуза посредством систематического сбора и анализа уровня сформированности компетенций в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы. Необходимость мониторинга и оценки развития компетенций студентов позволяет выявить отсутствие или недостаточный уровень сформированности компетенций у студентов и принимать соответствующие управленческие и педагогические решения по повышению качества образовательного процесса. Одним из таких средств является цифровой профиль компетенций студента педагогического вуза, под которым авторы понимают представленную в цифровом виде в информационно-образовательной среде вуза систему сбора, анализа и визуализации совокупности компетенций, которые формируются и развиваются у студентов в результате освоения основной образовательной программы и во внеаудиторной деятельности, необходимые для осуществления профессиональной педагогической деятельности. В статье представлена модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза, определены структурные элементы и функциональные отношения между ними.

Цель статьи – разработать модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза, определить объектов и субъектов цифрового профиля, определить структурные элементы цифрового профиля студента педагогического вуза, выявить функциональные отношения и взаимосвязи между структурными элементами модели.

Методология и методы исследования. Исследование выполнено на основе метода моделирования и структурно-функционального метода, обеспечивающего выявление структурных элементов цифрового профиля студента педагогического вуза, определение функциональных отношений и взаимосвязи между структурными элементами и их функции относительно друг друга.

Заключение. Предлагаемая авторами модель направлена на отслеживание уровня формирования цифрового профиля компетенций при переходе от формальной оценки знаний к неформальной оценке способностей, с выстраиванием индивидуального маршрута становления в контексте успешной индивидуальной карьерной траектории студента педагогического вуза. Модель является основой для разработки информационной системы цифрового инструмента и может быть использована для мониторинга и оценки профессиональных компетенций студентов педагогического вуза.

*Ключевые слова:* студенты; педагогический вуз; модель; цифровой профиль; компетенции

*Для цитирования:* Чудинский Р. М., Малева А. А., Дюжакова М. В., Малев В. В., Дубов В. М. Модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.06>

*Финансирование.* Статья подготовлена в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Цифровой профиль как инструмент мониторинга и оценки профессиональных компетенций студентов педагогического вуза» (Дополнитель-

Scientific article

## The Model of the Digital Competence Profile of Pedagogical University Students

Ruslan M. Chudinsky<sup>1</sup>, Alla A. Maleva<sup>1</sup>, Marina V. Dyuzhakova<sup>1</sup>, Vasily V. Malev<sup>1</sup>, Vladislav M. Dubov<sup>1</sup>

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

*Abstract.* The article actualizes the assessment of the competencies of students of a pedagogical university through the systematic collection and analysis of the level of competence formation in the process of mastering the main professional educational program. The need to monitor and evaluate the development of students' competencies makes it possible to identify the absence or insufficient level of competence formation among students and make appropriate managerial and pedagogical decisions to improve the quality of the educational process. One of such means is the digital competence profile of a student of a pedagogical university, by which the authors understand the system of collecting, analyzing and visualizing a set of competencies that are formed and developed by students as a result of mastering the basic educational program and extracurricular activities necessary for the implementation of professional pedagogical activity, presented digitally in the information and educational environment of the university. The article presents a model of the digital competence profile of pedagogical university students, identifies structural elements and functional relationships between them.

The purpose of the article is to develop a model of the digital competence profile of pedagogical university students, to identify objects and subjects of the digital profile, to determine the structural elements of the digital profile of a pedagogical university student, to identify functional relationships and relationships between the structural elements of the model.

*Methodology and methods of research.* The study was carried out on the basis of the modeling method and the structural and functional method, which provides identification of the structural elements of the digital profile of a student of a pedagogical university, determination of functional relationships and relationships between structural elements and their functions relative to each other.

*Conclusion.* The model proposed by the authors is aimed at tracking the level of formation of the digital profile of competencies during the transition from formal assessment of knowledge to informal assessment of abilities, forming an individual route of formation in the context of a successful individual career trajectory of a student of a pedagogical university. The model is the basis for the development of an information system of a digital tool and can be used to monitor and evaluate the professional competencies of students of a pedagogical university.

*Keywords:* students; pedagogical university; model; digital profile; competencies

*For citation:* Chudinsky, R. M., Maleva, A. A., Dyuzhakova, M. V., Malev, V. V., Dubov, V. M., 2024. The model of the digital competence profile of pedagogical university students. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.06>

*Funding.* The article was prepared as part of the implementation of the state task for the implementation of applied research on the topic “Digital profile as a tool for monitoring and evaluating the professional competencies of students of a pedagogical university” (Supplementary Agreement of the Ministry of Education of Russia and the Voronezh State Pedagogical University No. 073-03-2023-025 dated 27.01.2023).

**Введение.** Становление квалифицированного, конкурентоспособного, компетентного, владеющего современными педагогическими и информационными технологиями, готового к профессиональному взаимодействию и сотрудничеству, передаче передового педагогического опыта специалиста, способного к постоянному профессиональному росту, является основной целью подготовки будущих педагогов.

В соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ<sup>1</sup> и Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям бакалавриата и магистратуры УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки педагог должен быть готов к обучению, воспитанию и развитию учащихся в условиях информационно-образовательной среды, обладать профессиональными компетенциями, позволяющими эффективно организовать образовательный процесс.

В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [1] одним из базовых направлений развития сфер деятельности являются ключевые институты, в рамках которых создаются условия для развития цифровой экономики, в том числе образование и кадры. Одним из ключевых направлений цифровизации высших учебных заведений является разработка и внедрение информационных систем для работы с большими данными при анализе образовательной деятельности студентов. Результатом внедрения таких решений оказывается формирование цифрового профиля студента.

Необходимо отметить, что определение понятия «цифровой профиль студента» не является устоявшимся. А. В. Минбалеев «под цифровым профилированием пони-

мает процесс сбора и анализа информации о человеке или организации, в том числе той, которая есть в сети Интернет» [2, с. 114]. В свою очередь, Е. М. Коландария определяет «цифровой профиль студента как визуализацию компетенций, которые формирует студент в результате освоения им основных и дополнительных дисциплин в процессе обучения в вузе» [3, с. 59].

Цифровой профиль может включать в себя все результаты освоения обязательной образовательной программы в вузе, различные данные структурных подразделений вуза, а также цифровой след [4]. «Цифровой след – это постоянно увеличивающийся набор данных, содержащий как значения общих (традиционных) показателей (итоги различных аттестаций, посещение занятий и т. д.), так и тексты, сообщения, комментарии, особые мнения, написанные самим студентом» [3, с. 59].

Достаточно широкое применение имеет в вузах учет достижений студентов в цифровом портфолио. Цифровое портфолио – цифровая среда, в которой аккумулируются необходимые сведения об обучающемся, его успехах и образовательном процессе, осуществляется документооборот. В портфолио в личном кабинете содержится информация об обучающемся в ходе обучения: абитуриент – студент – выпускник [5], также учитываются успехи и достижения во внеаудиторной деятельности (научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой, спортивной деятельности).

Следовательно, цифровой профиль студента представляет систему отображения специального набора его параметров (учебные и внеучебные достижения), веб-отображение образовательной траектории, полученной в процессе обучения в вузе.

По-нашему мнению, основная задача

<sup>1</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: 21.09.2023).



цифрового профиля студента педагогического вуза – мониторинг и оценка развития профессиональных компетенций студентов, что позволит выявить отсутствие или недостаточный уровень сформированности компетенций у студентов и разработки рекомендаций по их коррекции (различные формы профессиональной активности).

Таким образом, цифровой профиль компетенций студента педагогического вуза – это представленная в цифровом виде в информационно-образовательной среде вуза система сбора, анализа и визуализации совокупности компетенций, которые формируются и развиваются у студентов в результате освоения основной образовательной программы и во внеаудиторной деятельности, необходимые для осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Каждая осваиваемая дисциплина и каждый вид практики в рамках основной профессиональной образовательной программы имеет конкретное и четкое количество формируемых компетенций. Но все компетенции формируются не только в рамках освоения дисциплин и прохождения практик, но и в различных видах внеучебной деятельности и при освоении дополнительных образовательных программ. Все вместе составляет сложный профиль компетенций студента, позволяющий определить степень (или уровень) сформированности профессионально значимых компетенций, выявить проблемы, дефициты и сильные стороны.

Цифровой профиль студента в составе информационно-образовательной системы вуза позволит различным пользователям этой системы (администрации, сотрудникам, преподавателям, работодателям) использовать информацию (базу данных) для реализации педагогических, управлен-

ческих и организационных целей. Итогом результатом оценки будет цифровой профиль выпускника педвуза – представление в цифровом виде уровня сформированных профессиональных компетенций и определенных трудовых функций (соответствующих профессиональным стандартам, в соответствии с которыми осуществлялась профессиональная подготовка будущих учителей) по определенным критериям оценки.

**Цель статьи** – разработать модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза, определить объекты и субъекты цифрового профиля, определить структурные элементы цифрового профиля студента педагогического вуза, выявить функциональные отношения и взаимосвязи между структурными элементами модели.

**Методология и методы исследования.** Исследование выполнено на основе метода моделирования и структурно-функционального метода, обеспечивающего выявление структурных элементов цифрового профиля студента педагогического вуза и определение функциональных отношений и взаимосвязи между структурными элементами.

**Результаты исследования.** В представленной на рис. 1 модели цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза объектом цифрового профиля является студент педагогического вуза.

Субъектами цифрового профиля являются:

- руководство вуза (ректор, проректоры по учебной, научной и воспитательной работе);
- деканат (декан, заместители декана по учебной, научной и воспитательной работе);
- кураторы учебных групп;
- профессорско-преподавательский состав;
- студенты;
- работодатели.

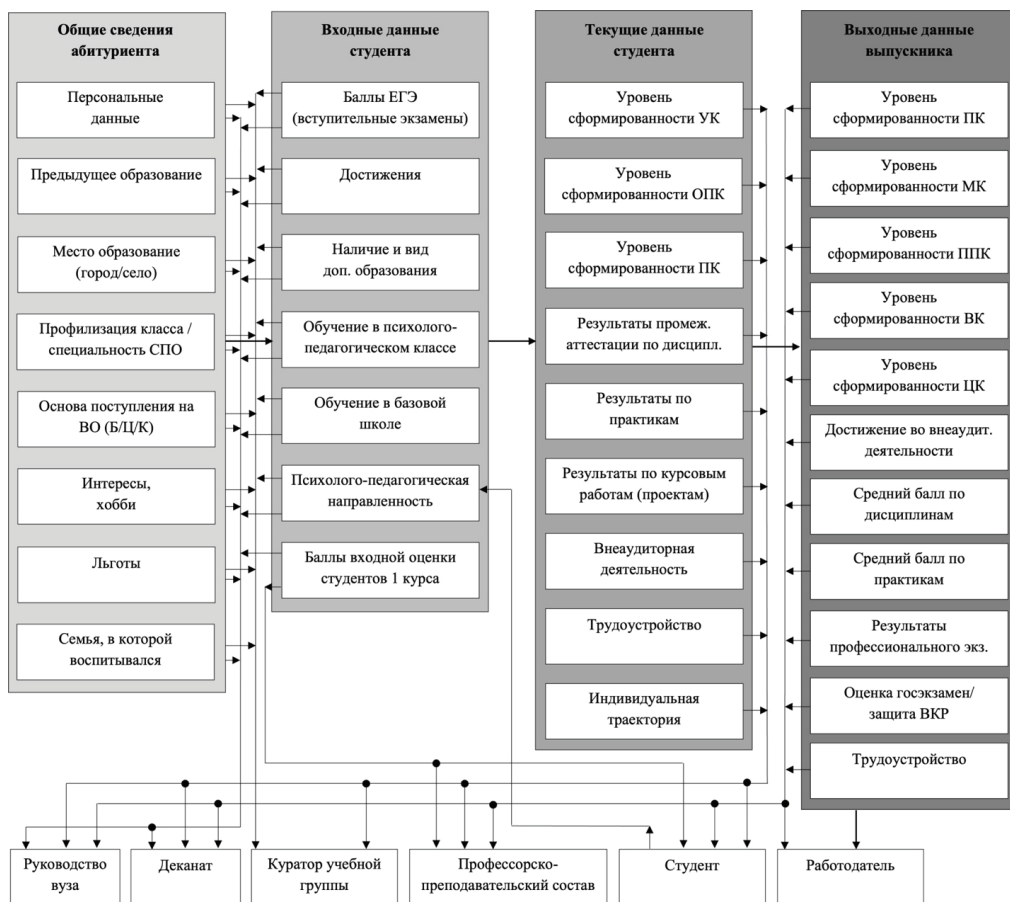


Рис. 1. Модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза

Структурными элементами цифрового профиля студента педагогического вуза являются:

1. Общие сведения об абитуриенте:

- персональные данные – фамилия, имя, отчество, дата рождения, пол, гражданство (в соответствии с Федеральным законом «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ<sup>1</sup>);
- уровень предыдущего образования (среднее общее образование или среднее профессиональное образование);

- место предыдущего образования (городская или сельская местность);
- профилизация класса (естественно-научный, социально-экономический, универсальный, технологический) или специальность среднего профессионального образования;
- основа поступления на уровень высшего образования (бюджетная основа, целевой прием, коммерческая основа);
- интересы и хобби;
- льготы при поступлении на уро-

<sup>1</sup> О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102108261> (дата обращения: 21.09.2023).

вень высшего образования;

- семья, в которой воспитывался (полная/неполная, уровень образования родителей (с высшим образованием или нет), наличие работы).

2. Входные данные студента:

- баллы Единого государственного экзамена или результаты вступительных экзаменов;

- достижения по результатам предыдущего образования (грамоты, дипломы, сертификаты, значок ГТО, волонтерская книжка и т. п.);

- наличие и вид дополнительного образования (кванториум, ЦДО, школы искусств и т. п.);

- обучение в психолого-педагогическом классе;

- обучение в базовой школе;

- психолого-педагогическая направленность;

- баллы входной оценки предметного содержания.

3. Текущие данные студента:

- уровень сформированности универсальных компетенций;

- уровень сформированности общепрофессиональных компетенций;

- уровень сформированности профессиональных компетенций;

- результаты промежуточной аттестации по дисциплинам учебного плана;

- результаты по курсовым работам/проектам;

- результаты внеаудиторной деятельности (научно-исследовательская, культурно-просветительская, социально значимая, спортивно-массовая);

- трудоустройство;

- индивидуальная траектория (по каждому семестру).

4. Выходные данные выпускника:

- уровень сформированности предмет-

ных компетенций;

- уровень сформированности методических компетенций;

- уровень сформированности психолого-педагогических компетенций;

- уровень сформированности воспитательных компетенций;

- уровень сформированности цифровых компетенций;

- достижения во внеаудиторной деятельности;

- средний балл по дисциплинам;

- средний балл по практикам;

- результаты профессионального (демонстрационного) экзамена;

- оценка на госэкзамене/защите ВКР;

- трудоустройство.

*Функциональная характеристика цифрового профиля студента педагогического вуза.*

Основные сведения об абитуриенте, поступившем на 1-й курс педагогического вуза, вносятся в цифровой профиль студента. В первую очередь, это персональные данные абитуриента: фамилия, имя, отчество, дата рождения, пол, гражданство (в соответствии с Федеральным законом «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ<sup>2</sup>). Соответственно, эти данные, а также интересы и хобби абитуриента, льготы абитуриента при поступлении на уровень высшего образования заносятся в его цифровой профиль, доступ к которым имеют руководство вуза, деканат и куратор учебной группы.

Такие **общие сведения об абитуриенте**, как уровень предыдущего образования (среднее общее образование или среднее профессиональное образование), место предыдущего образования (городская или сельская местность), основа поступления на уровень высшего образования (бюджетная основа, целевой прием, коммерческая

<sup>2</sup> О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102108261> (дата обращения: 21.09.2023).

основа), профилизация класса (естественно-научный, социально-экономический, универсальный, технологический) или специальность среднего профессионального образования, семья, в которой воспитывался (полная/неполная, уровень образования родителей (с высшим образованием или нет), наличие работы), используются в качестве контекстных данных при проведении различных диагностических оценочных процедур оценки компетенций студентов в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы.

**Входные данные студента** дают основу для выбора начальной точки построения его индивидуальной траектории профессионального становления. В цифровой профиль студента педагогического вуза вносятся баллы Единого государственного экзамена или результаты вступительных экзаменов, достижения по результатам предыдущего образования (грамоты, дипломы, сертификаты, значок ГТО, волонтерская книжка и т. п.), наличие и вид дополнительного образования (Кванториум, центры дополнительного образования, школы искусств и т. п.), обучение в психолого-педагогическом классе, обучение в базовой школе. К представленным входным данным о студенте 1-го курса имеют доступ руководство вуза, деканат и куратор учебной группы.

В процессе определения психолого-педагогической направленности студента 1-го курса осуществляется диагностика готовности первокурсников к продолжению обучения в вузе для определения психологических особенностей студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности (внутренняя и внешняя мотивации первокурсников) [6].

В цифровой профиль студента педагогического вуза вносится продемонстрированный уровень развития мотивов студента (очень высокий, высокий, средний, низкий).

К результатам диагностики готовности

первокурсников к продолжению обучения в вузе, представленным в цифровом профиле студента 1-го курса, имеют доступ руководство вуза, деканат, кураторы учебных групп, студенты, принявшие участие в диагностике.

Следующий блок показателей, который вносится в цифровой профиль студента педагогического вуза, включает в себя результаты входных процедур по оценке уровня предметных компетенций студентов, необходимого для обучения на уровне высшего образования:

- мониторинг уровня знаний по базовым предметам и базового (общекультурного) уровня подготовки студентов, обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования уровня бакалавриат по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки в образовательных организациях высшего образования в ведении Минпросвещения России, по оценочным средствам, которые были разработаны федеральным институтом оценки качества образования (ФИОКО) [7];

- оценка уровня сформированности предметного содержания по учебным предметам общего образования у студентов 1-го курса в соответствии с направлениями подготовки, на которые они поступили, и наименованиями учебных предметов, которые сдавали студенты 1-го курса в форме Единого государственного экзамена [8; 9; 10];

- диагностика знаний по предметам школьного курса на базе 11-х классов [11].

В цифровой профиль студента педагогического вуза вносится первичный балл (процент выполнения) и продемонстрированный уровень студента 1-го курса (высокий, повышенный, базовый, низкий).

Полученные результаты вносятся в цифровой профиль студента 1-го курса, доступ к которым имеют руководство вуза, деканат, кураторы учебных групп, студенты, принявшие участие в диагностике.

Результаты входных процедур по оценке

уровня предметных компетенций студентов, необходимого для обучения на уровне высшего образования позволяют определить реальный уровень предметной подготовки студентов первого курса для использования его в дальнейшем как фундамент при изучении дисциплин и эффективного совершенствования образовательного процесса.

Текущие данные отражают индивидуальную траекторию профессионального развития и становления студента как будущего учителя. В цифровой профиль студента вносятся традиционные показатели сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций: результаты промежуточной аттестации по дисциплинам учебного плана, результаты по курсовым работам/проектам.

Одним из компонентов цифрового профиля студента являются результаты его внеаудиторной деятельности (научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой, спортивной). Названный перечень видов деятельности, помимо учебной деятельности, в соответствии с приказом Минобрнауки РФ № 1663 от 27.12.2016 г.<sup>1</sup>, является основанием назначения повышенной государственной академической стипендии. Поскольку количество таких стипендий не может превышать 10 % общего числа стипендий, эффективным механизмом их распределения является студенческий рейтинг как количественное выражение совокупности индивидуальных достижений студента по одному или нескольким видам деятельности. Такая оценка осуществляется по каждому семе-

стру. Однако совершенно очевидно, что наличие разнообразных индивидуальных достижений в той или иной степени коррелирует с качеством профессиональной подготовки и степенью профессиональной готовности будущего выпускника.

Важным компонентом является трудоустройство (с 3-го курса студенты могут работать по профилю подготовки).

Кроме того, осуществляется оценка у студентов уровня сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций на основе следующих диагностических процедур:

- оценка качества подготовки обучающихся в части сформированности универсальных компетенций;
- оценка качества подготовки обучающихся в части сформированности общепрофессиональных компетенций;
- оценка профессиональных компетенций студентов 3-го и 4-го курсов;
- профессиональный (демонстрационный) экзамен в рамках промежуточной аттестации.

В цифровой профиль студента педагогического вуза вносится первичный балл (процент выполнения) и продемонстрированный уровень студентов (высокий, повышенный, базовый, низкий).

По результатам текущих данных студента в цифровом профиле по результатам каждого семестра строится его индивидуальная траектория достижений, в которой отражаются достижения и прогресс студента по текущим данным, его проблемы и дефициты, направления совершенствования.

Доступ к текущим данным студен-

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 декабря 2016 г. N 1663 «Об утверждении Порядка назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, государственной стипендии аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажерам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, выплаты стипендий слушателям подготовительных отделений федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, обучающимся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71594794/> (дата обращения: 21.09.2023).

та в цифровом профиле имеют руководство вуза, деканат, профессорско-преподавательский состав, куратор учебной группы, студенты.

Заключительный блок цифрового профиля студента педагогического вуза содержит **выходные данные выпускника** – будущего учителя. В цифровой профиль студента вносятся традиционные показатели сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций: средний балл по дисциплинам за весь период освоения образовательной программы, средний балл по практикам за весь период освоения образовательной программы; оценка, полученная на итоговой аттестации (госэкзамен), оценка защиты ВКР, доступ к которым имеют руководство вуза, деканат, профессорско-преподавательский состав, студенты, работодатели.

Для оценки профессиональных компетенций выпускников – будущих учителей в конце освоения образовательной программы осуществляется оценка предметных, методических, психолого-педагогических, воспитательных и цифровых компетенций. Также в рамках Государственной итоговой аттестации проводится Государственный экзамен в форме профессионального (демонстрационного) экзамена. По результатам данных процедур в цифровой профиль студента педагогического вуза вносится первичный балл (процент выполнения) и продемонстрированный уровень сформированности про-

фессиональных компетенций студентов (высокий, повышенный, базовый, низкий).

На основе оценки профессиональных компетенций выпускников – будущих учителей у них выявляются профессиональные дефициты. Оценка профессиональных дефицитов выпускников педагогического вуза аналогична диагностике профессиональных дефицитов педагогических работников, «определяющей отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, различные затруднения в реализации трудовых функций»<sup>1</sup> в соответствии с профессиональным стандартом педагога<sup>2</sup>. В результате данной диагностики у выпускников педагогического вуза выявляются дефициты профессиональных (педагогических) компетенций.

В цифровой профиль студента педагогического вуза вносится первичный балл (процент выполнения) и выявленный уровень профессиональных дефицитов (минимальный или отсутствие дефицита, средний, высокий) [12].

Анализ результатов оценки профессиональных дефицитов «направлен на совершенствование образовательного процесса будущих учителей в педагогическом вузе, построение преемственности между подготовкой педагогических кадров и их последующим сопровождением в профессиональной деятельности, кадровое обеспечение системы образования учителями» [13].

В цифровом профиле студента-выпуск-

<sup>1</sup> Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 4 февраля 2021 г. N P-33 «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/download/3508/> (дата обращения: 21.09.2023).

<sup>2</sup> Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (дата обращения: 21.09.2023).

ника доступ к результатам оценки профессиональных дефицитов выпускников – будущих учителей имеют руководство вуза, деканат, профессорско-преподавательский состав, студенты, работодатели.

Также в состав цифрового профиля студента входят результаты его внеаудиторной деятельности (научно-исследовательская, культурно-просветительская, социально значимая, спортивно-массовая) за весь период освоения образовательной программы (по семестрам), которая доступна руководству вуза, деканату, профессорско-преподавательскому составу, студентам, работодателям.

Обязательным завершающим элементом цифрового профиля студента является трудоустройство выпускника по направлению освоенной образовательной программы. В цифровой профиль вносятся сведения о трудоустройстве выпускника, стаж педагогической работы (при наличии), а также возможность продолжения обучения (при наличии). Информация о трудоустройстве выпускника в цифровом профиле доступна руководству вуза, деканату, профессорско-преподавательскому составу, студентам, работодателям.

**Заключение.** Предлагаемая модель направлена на отслеживание уровня форми-

рования цифрового профиля компетенций при переходе от формальной оценки знаний к неформальной оценке способностей, она формирует индивидуальный маршрут становления в контексте успешной индивидуальной карьерной траектории студента педагогического вуза.

Для реализации модели цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза необходимо:

- подобрать диагностики и инструментарий выявления уровня формирования цифрового профиля компетенций студента;
- разработать инструменты отслеживания индивидуальной траектории в профессиональной подготовке;
- разработать критерии оценки участия студентов во внеаудиторной деятельности;
- разработать рекомендации преподавателям и кураторам по работе с индивидуальной карьерограммой и индивидуальной образовательной траекторией студента.

Модель цифрового профиля компетенций студентов педагогического вуза является основой для разработки информационной системы цифрового инструмента мониторинга и оценки профессиональных компетенций студентов педагогического вуза.

#### Список источников

1. Цифровая экономика Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 21.09.2023).
2. Минбалеев А. В. Понятие и правовая природа цифрового профиля человека // Вестник ЮУрГУ. Серия «Право». – 2022. – Т. 22, № 1. – С. 110–116.
3. Коландария Е. М. Профессиональная мобильность – один из аспектов цифрового профиля студента // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 58–64. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-2-58-64
4. Казаринова Н. Л., Кудреватых В. А., Мишакина М. Г. Оценка фактического результата формирования цифрового профиля студента педагогического университета по цифровому следу // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 6-2. – С. 1140–1154.
5. Цифровое портфолио. Санкт-Петербургский государственный университет [Электронный ресурс]. – URL: <https://spbu.ru/file/56866/download?token=EhOirSIV> (дата обращения: 21.09.2023).
6. Диагностика готовности первокурсников к продолжению обучения в вузе/ссузе [Электронный ресурс]. – URL: <https://diag.i-exam.ru/node/303> (дата обращения: 21.09.2023).
7. Гилязова И. Б., Жарких Л. А., Курдуманова О. И. Повышение качества предметной химической подготовки первокурсников // Мир

науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 16–20.

8. Чудинский Р. М., Малев В. В., Титоренко С. А., Гаркавенко Г. В., Морозова В. В. Результаты входной оценки предметного содержания за курс математики среднего общего образования у студентов 1-го курса физико-математического факультета в 2020 г. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6 (108). – С. 183–190.

9. Чудинский Р. М. Входная оценка предметного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов 1 курса физико-математического факультета Воронежского государственного педагогического университета в 2019–2021 гг. // Известия Воронежского государственного педагогического института. – 2022. – Т. 295, № 2. – С. 64–71.

10. Чудинский Р. М. Влияние контекстных данных на результаты входной оценки предмет-

ного содержания за курс информатики среднего общего образования у студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 82–94.

11. Диагностика знаний по предметам школьного курса на базе 9 и 11 классов [Электронный ресурс]. – URL: [https://diag.i-exam.ru/diagnosis\\_of\\_knowledge](https://diag.i-exam.ru/diagnosis_of_knowledge) (дата обращения: 21.09.2023).

12. Чудинский Р. М., Малев В. В., Дубов В. М., Морозова В. В. Система оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов в субъектах Российской Федерации // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 7–16.

13. Чудинский Р. М., Малев В. В., Малева А. А., Башарина С. О. Результаты оценки профессиональных дефицитов выпускников педагогического вуза – будущих учителей информатики // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 7. – С. 242–253.

## References

1. Digital Economy of the Russian Federation [online]. Available at: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (accessed 21.09.2023).

2. Minbaleev, A. V., 2022. The concept and legal nature of the digital profile of a person. Bulletin of SUSU. The series “Law”, vol. 22, no. 1, pp. 110–116 (In Russ.).

3. Kolandaria, E. M., 2022. Professional mobility is one of the aspects of a student’s digital profile. Science and School, no. 2, pp. 58–64. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-2-58-64 (In Russ.).

4. Kazarinova, N. L., Kudrevatykh, V. A., Mishakina, M. G., 2022. Evaluation of the actual result of the formation of a digital profile of a pedagogical university student on a digital footprint. Pedagogical Journal, vol. 12, no. 6-2, pp. 1140–1154 (In Russ.).

5. Digital portfolio. St. Petersburg State University [online]. Available at: <https://spbu.ru/file/56866/download?token=EhOirSIV> (accessed 09.21.2023).

6. Diagnostics of the readiness of first-year students to continue their studies at the university / ssuse [online]. Available at: <https://diag.i-exam.ru/node/303> (accessed 09.21.2023).

7. Gilyazova, I. B., Zharkikh, L. A., Kurdumanova, O. I., 2023. Improving the quality of subject chemical training of first-year students. World of science, culture, education, no. 4 (101),

pp. 16–20 (In Russ.).

8. Chudinsky, R. M., Malev, V. V., Titorenko, S. A., Garkavenko, G. V., Morozova, V. V., 2021. Results of the entrance assessment of the subject content for the course of mathematics of secondary general education for 1st-year students of the Faculty of Physics and Mathematics in 2020. International Scientific Research Journal, no. 6 (108), pp. 183–190 (In Russ.).

9. Chudinsky, R. M., 2022. Entrance assessment of the subject content for the computer science course of secondary general education for 1st-year students of the Faculty of Physics and Mathematics of the Voronezh State Pedagogical University in 2019–2021. Izvestiya Voronezh State Pedagogical Institute, vol. 295, no. 2, pp. 64–71 (In Russ.).

10. Chudinsky, R. M., 2022. The influence of contextual data on the results of the input assessment of the subject content for the computer science course of secondary general education among students. Siberian Pedagogical Journal, no. 3, pp. 82–94 (In Russ.).

11. Diagnostics of knowledge in the subjects of the school course on the basis of grades 9 and 11 [online]. Available at: [https://diag.i-exam.ru/diagnosis\\_of\\_knowledge](https://diag.i-exam.ru/diagnosis_of_knowledge) (accessed 09.21.2023).

12. Chudinsky, R. M., Malev, V. V., Dubov, V. M., Morozova, V. V., 2023. The system of assessing the quality of pedagogical education based on professional deficits in the subjects of the



Russian Federation. Kazan Pedagogical Journal, no. 3, pp. 7–16 (In Russ.).  
 13. Chudinsky, R. M., Malev, V. V., Maleva, A. A., Basharina, S. O., 2023. Results of assessment of professional deficits of graduates of pedagogical university – future teachers of computer science. Pedagogical education, vol. 4, no. 7, pp. 242–253 (In Russ.).

### Информация об авторах

Р. М. Чудинский, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информатики, информационных технологий и цифрового образования, Воронежский государственный педагогический университет, chudinsky@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5449-9351>, Воронеж, Россия

А. А. Малева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и цифрового образования, Воронежский государственный педагогический университет, malevaalla@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7956-2537>, Воронеж, Россия

М. В. Дюжакова, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования, Воронежский государственный педагогический университет, d.sveta@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2128-915X>, Воронеж, Россия

В. В. Малев, кандидат педагогических наук, декан физико-математического факультета, Воронежский государственный педагогический университет, mvv-mpi@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8225-1609>, Воронеж, Россия

В. М. Дубов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и цифрового образования, Воронежский государственный педагогический университет, urubo@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5198-1465>, Воронеж, Россия

### Information about the authors

Ruslan M. Chudinsky, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Computer Science, Information Technology and Digital Education, Voronezh State Pedagogical University, chudinsky@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5449-9351>, Voronezh, Russia

Alla A. Maleva, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Computer Science, Information Technology and Digital Education, Voronezh State Pedagogical University, malevaalla@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7956-2537>, Voronezh, Russia

Marina V. Dyuzhakova, Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Voronezh State Pedagogical University, d.sveta@rambler.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2128-915X>, Voronezh, Russia

Vasily V. Malev, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Faculty of Physics and Mathematics, Voronezh State Pedagogical University, mvv-mpi@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8225-1609>, Voronezh, Russia

Vladislav M. Dubov, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Computer Science, Information Technology and Digital Education, Voronezh State Pedagogical University, urubo@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5198-1465>, Voronezh, Russia

### Вклад авторов

Чудинский Р. М. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии

Малева А. А. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии

Дюжакова М. В. – развитие методологии; оформление научного текста

Малев В. В. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных

Дубов В. М. – сбор эмпирических данных; обработка и анализ данных

**Authors' contribution**

Chudinsky R. M. – scientific management; research concept; development of methodology

Maleva A. A. – scientific management; research concept; development of methodology

Dyuzhakova M. V. – development of methodology; design of scientific text

Malev V.V. – collection of empirical data; analysis and interpretation of textual data

Dubov V. M. – collection of empirical data; analysis and interpretation of textual data

Поступила в редакцию 25.11.2023

Принята к публикации 15.12.2023

Submitted 25.11.2023

Accepted for publication 15.12.2023

Научная статья  
УДК 378+316.6  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.07

## Социальная и профессиональная адаптация студентов в образовательной среде вуза в последней трети XX в.: опыт организации и интерпретации

Репринцев Александр Валентинович<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Курский государственный университет, Курск, Россия

*Аннотация.* Актуальность проблематики представленного исследования связана с осмыслением и оценкой некоторых форм организации социальной и профессиональной адаптации студентов-первокурсников и их интеграцией в образовательную среду университета, сложившихся и реализованных в практике деятельности отечественных вузов в последней трети XX в., их влиянием на личностное, социальное и профессиональное развитие будущих педагогов.

Цель статьи состоит в рефлексии опыта адаптации и интеграции студентов-первокурсников в образовательную среду вуза, сложившегося в деятельности историко-педагогических факультетов, действовавших в СССР с 1966 по 1996 гг. Рефлексия такого опыта ориентирована на поиск продуктивных идей, позволяющих в современной практике профессионального психолого-педагогического образования осуществлять адаптацию студентов к нормам и ценностям образовательной среды, формировать устойчивые мотивы саморазвития, самообразования, интенсивно готовиться к профессиональной деятельности в системе российского образования.

Ведущими методологическими идеями в анализе опыта адаптации и интеграции студентов в образовательную среду вуза являются принципы объективности, системности, историзма, опоры на результаты практической деятельности, на экспертные суждения и оценки непосредственных участников и организаторов этой работы в последней трети XX в. В этих целях был использован метод монографического описания практического опыта деятельности установочного лагеря историко-педагогического факультета Курского государственного педагогического института, беседы с преподавателями и студентами, включенное наблюдение, изучение научных текстов, материалов прессы и интернет-ресурсов.

Результаты исследования. Исследование позволило раскрыть место и роль установочных лагерей в обеспечении адаптации и интеграции студентов-первокурсников в образовательную среду вуза, обосновать основные функции лагеря в общей логике личностного, социального и профессионального развития будущих педагогов, охарактеризовать некоторые эффективные виды и формы работы, их практическую результативность. В частности, раскрыты сущность и содержание адаптационной, интеграционной, ценностно-ориентационной функций лагеря первокурсников; представлены виды и формы работы по социально-нравственному, личностно-профессиональному развитию студентов-первокурсников; охарактеризована роль студентов старших курсов в организации жизнедеятельности будущих педагогов в образовательной среде вуза.

Заключение. Материалы статьи могут быть использованы руководителями гуманитарных факультетов, преподавателями психолого-педагогических дисциплин, специалистами в области истории высшего профессионального педагогического образования.

*Ключевые слова:* история высшего профессионального образования в последней трети XX в.; историко-педагогические факультеты в системе высшего педагогического образования; подготовка специалистов для работы с молодежью; адаптация; интеграция студентов-первокурсников; традиции и опыт профессиональной социализации студенческой молодежи

Для цитирования: Репринцев А. В. Социальная и профессиональная адаптация студентов в образовательной среде вуза в последней трети XX в.: опыт организации и интерпретации // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 75–91. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.07>

Scientific article

## **Social and Professional Adaptation of Students in the Educational Environment of the University in the Last Third of the 20th Century: Experience of Organization and Interpretation**

**Alexander V. Reprintsev<sup>1</sup>**

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

*Abstract.* The relevance of the problems of the presented research is connected with the understanding and evaluation of some forms of organization of social and professional adaptation of first-year students and their integration into the educational environment of the university, established and implemented in the practice of domestic universities in the last third of the 20th century, their influence on personal, social and professional development of future teachers.

The purpose of the article is to reflect on the experience of adaptation and integration of first-year students into the educational environment of the university, which has developed in the activities of historical and pedagogical faculties that operated in the USSR from 1966 to 1996. The reflection of such experience is focused on the search for productive ideas that allow students to adapt to the norms and values of the educational environment in the modern practice of professional psychological and pedagogical education, form sustainable motives for self-development, self-education, and intensively prepare for professional activities in the Russian education system.

The leading methodological ideas in the analysis of the experience of adaptation and integration of students into the educational environment of the university are the principles of objectivity, consistency, historicism, reliance on the results of practical activities, on expert judgments and assessments of direct participants and organizers of this work in the last third of the 20th century. For these purposes, the method of monographic description of the practical experience of the activities of the installation camp of the historical and pedagogical faculty of the Kursk State Pedagogical Institute, conversations with teachers and students, participant observation, study of scientific texts, press materials and Internet resources was used.

Research results. The study made it possible to reveal the place and role of installation camps in ensuring the adaptation and integration of first-year students into the educational environment of the university, to substantiate the main functions of the camp in the general logic of the personal, social and professional development of future teachers, to characterize some effective types and forms of work, their practical effectiveness. In particular, the essence and content of the adaptive, integration, value-orientation functions of the camp of first-year students are revealed; presents the types and forms of work on the socio-moral, personal and professional development of first-year students; the role of senior students in organizing the life of future teachers in the educational environment of the university is characterized.

Conclusion. The materials of the article can be used by heads of humanitarian faculties, teachers of psychological and pedagogical disciplines, specialists in the field of history of higher professional pedagogical education.

*Keywords:* history of higher professional education in the last third of the 20th century; historical and pedagogical faculties in the system of higher pedagogical education; training of specialists for work with youth; adaptation; integration of first-year students; traditions and experience of professional socialization of student youth

*For citation:* Reprintsev, A. V., 2024. Social and professional adaptation of students in the educational environment of the university in the last third of the 20th century: experience of organization and interpretation. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 75–91. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.07>

**Введение, постановка проблемы.** Современная теория и практика психолого-педагогического образования активно ищет эффективные модели и технологии обеспечения продуктивного личностного, социального, профессионального развития будущих специалистов, формирования в студентах устойчивых мотивов саморазвития, самообразования, восхождения к эталонам мастерства в педагогической деятельности. Пестрят новомодными терминами и лексическими заимствованиями научные журналы, словно соревнуясь в изобретении «новых» концепций и технологий подготовки «конкурентоспособного специалиста для рынка труда», но при этом не обращая внимания на уже апробированные и доказавшие свою эффективность модели пробуждения в студентах самого важного – внутренней «пружины», мотивов саморазвития, формирования Я-концепции – представлений о себе самом, отсроченных в будущее, и определяющих всю «зону ближайшего развития» студента, всю суть и содержание его движения от Я-реального к Я-идеальному. В практике высшего профессионального педагогического образования в 60–90-е гг. XX в. прошла апробацию и была успешно реализована модель историко-педагогических факультетов, ставших стартовой площадкой для вхождения в систему образования, жизнедеятельность общественных организаций, управление целыми регионами и отраслями народного хозяйства целого поколения действительно эффективных менеджеров, профессионалов высшего качества, талантливых педагогов и психологов, организаторов работы с подростками и молодежью. Историко-педагогические факультеты были созданы в порядке эксперимента в ряде педагогических институ-

тов страны в середине 60-х гг., их учебные планы включали уникальный набор видов и форм профессиональной подготовки студентов, многие из которых сегодня выглядят невероятной роскошью, ибо предполагают высокий уровень интенсивности и психолого-педагогической ценности адаптационных моделей интеграции студентов в образовательную среду вуза, пробуждения в каждом студенте мощных мотивов саморазвития, самосовершенствования, интенсивной подготовки к профессиональной деятельности. К сожалению, сегодня таких форм адаптации и интеграции студентов в вузах практически не осталось. По старой российской традиции, отказываясь от наследия прошлого, перестраивая систему высшего профессионального образования, «с водой выплеснули и ребенка». Опыт работы историко-педагогических факультетов «канул в лету». А опыт был действительно уникален, продуктивен, обеспечивал высокие результаты личностного, социального и профессионального развития студенческой молодежи.

**Цель статьи** состоит в осмыслении и анализе опыта адаптации и интеграции студентов-первокурсников в образовательную среду вуза, осуществлявшихся в практической образовательной деятельности уникальных историко-педагогических факультетов, действовавших в СССР с 1966 по 1996 гг. Рефлексия такого опыта позволяет выявить важные элементы и идеи, которые помогают в современной практике профессионального психолого-педагогического образования осуществлять адаптацию студентов к нормам и ценностям образовательной среды, формировать устойчивые мотивы своего собственного саморазвития, самообразования, интенсивно готовиться к профессиональной деятельности в систе-

ме российского образования.

**Методология исследования.** Объективный анализ и оценка деятельности историко-педагогических факультетов и организации работы установочных (инструктивно-методических) лагерей возможен на основе принципов историзма, объективности, опоры на результаты практической деятельности, на экспертные суждения и оценки непосредственных участников и организаторов этой работы. Автору статьи на протяжении 1974–1996 гг. пришлось быть непосредственным участником работы таких лагерей, обеспечивать практическую работу по адаптации и интеграции студентов-первокурсников истпедов в образовательную среду вуза. Помимо рефлексии собственного опыта, существует целый ряд публикаций, отражающих опыт работы историко-педагогических факультетов, содержание и организацию работы установочных лагерей первокурсников [1–5].

**Результаты исследования.** В чем же суть такого опыта? Какую роль в жизнедеятельности историко-педагогических факультетов играл «установочный», «инструктивно-методический» лагерь? Что давал такой лагерь для личностного, социального и профессионального развития студентов? Совершим небольшой экскурс в прошлое, обозначив социализирующий потенциал такого лагеря, его роль в содержании и организации профессионального педагогического образования.

Сразу следует заметить: установочный (инструктивно-методический) лагерь был включен в учебный план и был обязательен для всех историко-педагогических факультетов страны. Таких факультетов было немного: Курск, Кострома, Новосибирск, Воронеж, Челябинск [1–3; 6–8]. По сути, историко-педагогические факультеты создавались с ориентиром на подготовку кадров для работы с пионерскими и комсомольскими организациями, детскими и молодежными общественными объеди-

нениями; широкая общественно-политическая подготовка в сочетании с мощным психолого-педагогическим содержанием историко-педагогического образования давала выпускникам этих факультетов возможность успешно трудиться в любой социальной и профессиональной среде [9; 10]. Именно поэтому среди выпускников истпедов оказывались яркие и успешные лидеры партийных и советских органов, организаторы образования, руководители предприятий, сотрудники органов внутренних дел и государственной безопасности, деятели науки. Выпускников истпедов отличали высокая социальная активность, ответственность, инициативность, мощные коммуникативные навыки, способности к организаторской, управленческой деятельности, понимание широкого социально-политического и морально-психологического контекста деятельности в любой из социальных и производственных структур. Основа этих важных личностных качеств у студентов формировалась в установочных инструктивно-методических лагерях. Лагерь оказывался важной стартовой площадкой для выявления и развития личностных качеств будущих специалистов, формирования Я-концепции будущего профессионала.

Присутствие установочного лагеря в учебных планах историко-педагогических факультетов, с одной стороны, позволяло привлечь к обеспечению организации работы лагеря преподавателей профильной кафедры (кафедры теории и методики пионерского и комсомольской работы; в середине 80-х гг. кафедры были переименованы в кафедры теории и методики воспитательной работы, а уже в конце 90-х гг. – в кафедры социальной педагогики и методики воспитания), а с другой – иметь финансовое обеспечение деятельности лагеря, планировать конкретные цели, задачи, содержание и формы работы со студентами-первокурсниками, определять роль установочного лагеря в общей логике профессиональной

педагогической подготовки будущих методистов воспитательной работы (именно так обозначалась дополнительная квалификация выпускников историко-педагогических факультетов в учебных планах). Такая роль установочного лагеря в общей логике подготовки студентов во многом задавалась одним из идеологов создания истпедов, известным отечественным психологом, профессором Л. И. Уманским [11]. Вместе с А. Н. Лутошкиным Лев Ильич Уманский (сам выпускник исторического факультета) активно участвовал в разработке учебного плана, его согласовании и утверждении в Министерстве просвещения СССР, формировании концептуальных основ профессиональной подготовки организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы [12; 13; 14].

Практически все историко-педагогические факультеты страны были тесно связаны с крупнейшим научным центром, занимавшимся исследованием проблем жизнедеятельности детских и молодежных общественных организаций – отделом педагогики пионерской и комсомольской работы НИИ Общих проблем воспитания АПН СССР (НИИ ОПВ АПН СССР). Такая связь обеспечивала содержательные контакты ведущих ученых с массовой практикой воспитания, апробацию теоретических концепций и идей в реальной социально-педагогической работе с детьми и молодежью. Да и сами исследователи часто бывали в гостях у студентов истпедов, были включены в образовательную и опытно-экспериментальную работу. Так, частыми гостями у студентов были Б. З. Вульф, З. В. Коваленко, С. Е. Хозе, Б. Е. Ширвиндт, М. М. Яценко, М. Б. Коваль, М. М. Плоткин, М. Е. Кульпединова, А. А. Остапец-Свешников и многие другие. Да и для региональных вузов НИИ ОПВ АПН СССР стал кузницей подготовки научных кадров – многие молодые преподаватели профильных кафедр учились в аспирантуре и защищали диссер-

тации в столичном НИИ, ориентируясь на проблемы педагогики пионерской, комсомольской работы, содержание и организацию деятельности внешкольных учреждений, детских оздоровительных лагерей.

Установочный лагерь студентов-первокурсников истпеда становился, по сути, стартовой площадкой для формирования первичных профессиональных знаний, умений и навыков, задавал направление в личностном, социальном и профессиональном развитии каждого студента. Близость к передовым рубежам педагогики и психологии позволяла будущим специалистам в области социального воспитания включаться с первых дней пребывания в вузе в активную научно-исследовательскую деятельность. Именно благодаря такому включению многие выпускники истпедов шли в науку, защищали кандидатские и докторские диссертации, становились преподавателями на своих же факультетах. А «путевку в жизнь» им давал установочный лагерь первокурсников.

Если отвлечься от конкретики и попытаться сформулировать основные функции установочного лагеря истпеда, то, пожалуй, к ним следует отнести адаптационную, интеграционную, ценностно-ориентационную функции.

Адаптационная функция состоит в обеспечении вхождения студентов в образовательную среду факультета и вуза, осознания нового для личности студента социального статуса, новой ситуации развития. Понятно, что в среде вуза речь идет уже о более высокой степени самостоятельности, субъектности личности, о большей степени свободы, но и ответственности будущего специалиста. Вчерашнему школьнику предстоит адаптироваться к новой модели расписания учебных занятий, к способам организации учебной и исследовательской деятельности; освоиться в новой модели отношений и заданных новой социальной ролью функций. Словом, первокурснику предстоит осознать и принять все новое,

ранее неизвестное, стать полноценным субъектом отношений в образовательной среде вуза. В этой среде уже нет места прежним «школярским» способам социальной коммуникации, нет «принуждения» к учебе, нет привычных отношений «учитель-ученик». Здесь доминирует уважительное отношение к студенту – взрослому, ответственному человеку, понимающему цель своего пребывания в вузе и имеющего внятные мотивы саморазвития и самовоспитания. Здесь циркулируют не только новые для студента понятия (группа, курс, куратор, кафедра, факультет, декан, проректор, ректор, семестр, зачет, экзамен, лекция, семинар, практическое занятие, лаборатория, читальный зал, библиотека, коллоквиум, ассистент, доцент, профессор, бакалавриат, магистратура, аспирантура и т. д.), но и новая форма обращения к студенту – «Вы». Вместе с этой формой обращения приходит ощущение реальной взрослости, соответствующей взрослому человеку ответственности, уважения прав и свобод личности, понимание роли той важной социальной сферы, к профессиональной деятельности в которой будущий специалист – педагог – готовится в вузе. К этому всему нужно привыкнуть, адаптироваться, осознать, принять, сделать устойчивой нормой собственного Я.

Интеграционная функция связана с обеспечением интеграции личности студента-первокурсника в образовательную среду факультета и вуза, реальным вхождением в эту среду, принятием сложившихся в ней норм поведения и отношений, включением в жизнедеятельность функционирующих в этой среде коллективов и сообществ. По сути, речь идет о развитии коллективистских качеств личности студента, включении его в процесс жизнедеятельности коллектива группы, курса, факультета; участии в работе молодежных сообществ (образовательных, научных, профессионально-педагогических, трудовых, волонтерских и т. д.). Законо-

мерным следствием такой интеграции является принятие личностью норм и ценностей образовательной среды, ее традиций и сложившихся форм, профессионально-личностного и социально-нравственного развития студентов; закрепление устойчивых форм поведения и отношений в среде факультета; развитие первичного коллектива группы, ее сплоченности, организованности, ценностно-ориентационного единства и др. Важным результатом интеграции студента в образовательную среду вуза становится обретение будущим педагогом внутренней социально-профессиональной идентичности с факультетом и вузом, ощущение своей органичной принадлежности к конкретному сообществу, появление внутреннего чувства «Мы». Интеграция позволяет не просто формально осознать свою принадлежность к сообществу факультета и вуза, но она порождает внутреннее ощущение сопричастности к делам и заботам референтной общности, принятие целей и ценностей этой общности, норм и правил поведения в социальной среде. Интеграция возникает на основе общей социально значимой деятельности, ее сопряженности с процессом личностного и профессионального становления студента, пониманием им внутренней логики движения к идеалу собственного Я в будущей профессии.

Реализация ценностно-ориентационной функции тесно связана с процессом адаптации и интеграции студента к образовательной среде факультета и предполагает принятие циркулирующих в этой среде ценностей, норм, базовых поведенческих установок, смыслов, их интериоризацию будущим педагогом, сознательное следование этим нормам и ценностям, понимание границ социально и профессионально одобряемого поведения и отношений. В среде факультета (как наиболее близкой, референтной среде) студент наглядно видит и оценивает регулятивную роль системы принятых в общности норм и ценностей,



их влияние на весь уклад жизни факультетского сообщества, его морально-психологический климат, «дух факультета», задающий особую стилистику, особую эстетику студенческой жизни, порождающий мажорный, бодрый стиль жизни коллектива, отношения ответственной зависимости и взаимной ответственности в студенческом сообществе. Именно эти параметры в жизни коллектива студенты особенно высоко ценят, понимая такие отношения как наиболее важные, лично-значимые. Но коллектив факультета включает в себя не только первокурсников, но и студентов старших курсов, преподавателей, сотрудников, оказывающих существенное влияние на формирование у будущих педагогов собственной Я-концепции, представлений о себе самом, отсроченных во времени, но определяющих постепенное движение личности от Я реального к Я идеальному. Такой образ собственного Я очень важен, поскольку позволяет студенту увидеть логику своего восхождения к собственному идеалу, динамику своего личностного и профессионального роста. Важным аспектом реализации ценностно-ориентирующей функции установочного лагеря является формирование ценностного отношения будущего педагога к культуре и искусству, потребности в систематическом взаимодействии с учреждениями культуры (посещение театров, музеев, картинной галереи и выставочных залов, филармонических концертов, фестивалей и т. п.). К будущему педагогу должно прийти понимание того непреложного факта, что учитель должен быть для детей проводником в высокую культуру, пропагандистом высочайших достижений отечественного и мирового искусства. А это оказывается возможным лишь в том случае, если педагог сам является носителем представлений о подлинных ценностях культуры и искусства. Но не менее важен и здоровый образ жизни педагога, его включенность в занятия спортом, физической культурой, регулярные

занятия в спортивных секциях и клубах. Ориентация на здоровый образ жизни не менее важна в облике будущего педагога, понимании им своего влияния на сознание и поведение будущих воспитанников, личный пример педагога в реализации норм здорового образа жизни. Став самостоятельным, дипломированным профессионалом, педагог будет являть собой для своих воспитанников пример отношения к культуре, искусству, к своему здоровью.

Реализация названных целей, задач и функций установочного лагеря первокурсников была связана с особенностями образовательной среды вуза, сложившимися традициями и опытом профессиональной подготовки студентов, кадровыми ресурсами и условиями организации профессионального воспитания будущих педагогов. Установочный лагерь был важным элементом целостной системы профессиональной подготовки будущих методистов воспитательной работы, специалистов по работе с молодежью, детскими и молодежными общественными организациями [15; 16]. Установочный лагерь позволял сформировать в каждом студенте самое важное и самое ценное – мотивационную базу отношения к своему пребыванию в образовательной среде факультета, осознание собственной цели личностного и профессионального саморазвития в условиях вуза [17; 18]. Многие выпускники института разных лет вспоминают именно установочный лагерь, его влияние на формирование образа Я, на понимание целей своего пребывания в вузе. Именно установочный лагерь позволял осознать новый социальный статус личности – статус будущего педагога, статус важного в социальном и профессиональном плане субъекта, а для части студентов – «активного бойца идеологического фронта».

Как работал установочный лагерь первокурсников? Что происходило в нем? Какое влияние оказывал на студентов?

Как показывает экскурс в историю исто-

педов, изначально установочный лагерь был включен в учебный план, что открывало возможности для его финансирования, кадрового обеспечения, закрепления организации работы лагеря за выпускающей кафедрой. В истории курского испеда установочный лагерь проводился в течение почти двух недель на базе пансионата «Лебязь». Студенты размещались в пансионате, вполне комфортно жили и питались, пользовались всеми возможностями великолепной материальной базы пансионата. Правда, история с пансионатом была недолгой. Потребность колхозов и совхозов региона в молодых и энергичных помощниках в самый разгар уборки урожая вынудила руководство вуза искать «компромиссное» решение о проведении установочного лагеря: необходимо было соединить интересы аграриев с требованиями министерского учебного плана. Выход был найден: у факультета была подшефная сельская школа, а у школы – интернат, позволявший разместить до сотни студентов и преподавателей, а заодно обеспечить для них необходимый фронт сельскохозяйственных работ. Глебовская средняя школа Фатежского района Курской области на несколько лет стала местом проведения традиционного установочного лагеря первокурсников. В лагерь командировались и преподаватели кафедры теории и методики пионерской и комсомольской работы, которые выполняли не только образовательные, но и организационные функции, обеспечивали участие студентов в полевых работах. При всех сложностях такой модели организации установочного лагеря (с утра студенты работали в поле, а после обеда включались в образовательную деятельность) многие из тех, кто прошел через установочный лагерь, вспоминают это время с особыми теплыми чувствами: реальный труд в поле (этот труд студентов оплачивался колхозом), участие в жизни сельской школы (студенты создали в школе краеведческий музей), включенность в об-

щение с сельскими детьми и их родителями очень мощно влияли на обретение взрослости, на пробуждение социальной ответственности будущих педагогов, на становление первичных коллективов.

Какие занятия и формы работы предлагались первокурсникам в установочном лагере? Чем были наполнены основные виды и формы работы со студентами?

Знакомство с факультетом для первокурсников начиналось с лекции об истории факультета. В поле зрения студентов оказывались основные страницы истории вуза, судьбы преподавателей и выпускников, ведущие научно-педагогические школы и их достижения, формы включения студентов в научно-исследовательскую деятельность и возможные перспективы такой деятельности, связь с образовательными учреждениями региона, выдающиеся педагоги области и их заслуги в деле школьного образования и т. д. Особый блок занятий был посвящен организации учебной деятельности студентов, научной организации учебного труда студента, работе с источниками, с научной литературой, формированию здорового образа жизни студентов, традициям внеучебной жизни студенческого сообщества, возможностям реализации увлечений и интересов первокурсников в условиях образовательной среды вуза. Самое пристальное внимание уделялось проблемам организации жизнедеятельности студенческого коллектива, роли органов самоуправления в жизни факультетского сообщества. В этом контексте вполне оправданным было обращение к мнению самих студентов в выборе актива групп, в выдвижении кандидатур в комсомольское бюро факультета. Совместный труд в поле позволял увидеть способности каждого студента, оценить наличие у сверстников организаторских и лидерских качеств, их авторитет в группах, способность вести за собой, формировать настроение в коллективе, распределять обязанности, объективно оценивать вклад

каждого в общий успех всего коллектива.

Не менее важным элементом в содержании деятельности установочного лагеря было приобщение первокурсников к факультетской субкультуре: именно здесь происходило знакомство с гимном факультета, традиционными песнями студентов, наиболее популярными представлениями студенческого театра эстрадных миниатюр, традиционными делами молодежного сообщества – линейками-митингами, конкурсами, вечерами, фестивалями, выставками. Именно этими средствами формировался особый «дух факультета», уникальный морально-психологический климат, отличавший испод от всех других факультетов вуза. По сути, через песни, девизы, речевки, рапорты, подъем флага, временных командиров, шевроны, галстуки, единую форму, строй, отрядный круг – через всю эту пионерско-комсомольскую эстетику, через лаконичную «эстетику военного быта» (А. С. Макаренко) формировалась атмосфера особой романтики, особой направленности факультета на подготовку людей социально активных, инициативных, убежденных, смелых, решительных, ответственных.

Установочный лагерь и проводимые в нем занятия со студентами очень мощно работали на романтизацию студенческой жизни, задавая первокурсникам четкие представления о всех грядущих сложностях и радостях студенческой жизни. Как тут не вспомнить знаменитую студенческую песенку и ее популярный припев: «От сессии до сессии живут студенты весело, а сессия всего два раза в год». Освоение традиционного студенческого песенного репертуара позволяло каждому студенту осознать весь «годовой цикл» студенческого бытия:

Снова ветры осенние листья метут,  
Вновь друзей собралось здесь немало.  
Если звонким звонком встретил нас институт –  
Значит, осень настала...

Мы когда-то входили сюда в первый раз  
И на сцену смотрели из зала.  
Ну, а коль первокурсники смотрят на нас –  
Значит, очень настала...  
Если снова на нас сам декан зашумит,  
Ни за что, между прочим, влетает.  
Если «неуд» в зачетке стыдливо стоит –  
То зима наступает...  
Если кто-то кому-то о чем-то сказал,  
И кому-то приятное снится...  
Если парень девчонке «люблю!» прошептал –  
То весна к нам стучится...  
Если снова мы едем курганы копать  
И находим могильники предков,  
Если кости опять по лопатам стучат –  
То пришло наше лето...

Романтизация вузовской жизни через молодежную песню, через постижение традиций студенческого сообщества задавала общее мажорное отношение к новой социальной и культурной реальности, символизировала переход в новое, взрослое качество, в котором мера успешности личности определялась мерой ответственности молодого человека за результаты своего самого важного – интеллектуального профессионального труда, определялась усердием в освоении базовых основ своей будущей профессии. И здесь на первый план выходили традиции и ценности интеллигенции, ее миссионерское служение обществу, ответственность за судьбу будущих поколений молодежи [19–22]. Студенты неизбежно приходили к пониманию всей глубины, общественной значимости своего будущего учительского служения. Это очень важный результат работы установочного лагеря, который предопределял отношение студента к своему самому важному труду – учебе.

Установочный лагерь оказывал значительное влияние на формирование социальной и профессиональной позиции будущих педагогов, на всю систему отношений молодых людей к реалиям социальной и профессиональной действительности.

Формирование такой позиции осуществлялось преимущественно за счет многочисленных молодежных диспутов, в которых артикулировалась и кристаллизовалась реальная жизненная позиция студентов, происходило столкновение различных точек зрения на понимание своего учительского предназначения в жизни, своего общественного служения, миссию русской интеллигенции, мотивацию включения в дело народного образования. Важно подчеркнуть: организаторами дискуссий, их ведущими были студенты старших курсов, авторитет и мнение которых были очень значимы для первокурсников. Преподаватели кафедры старались не оказывать давления своим присутствием и изложением своего мнения, не навязывать свою точку зрения на обсуждаемые проблемы. А проблемы диспутов действительно были очень важными: «Герой нашего времени. Кто он?», «Зачем живем?», «Человек – кузнец своего счастья?», «Все ли в жизни меня касается?», «Современен ли Дон Кихот?», «Культурный человек. Кто он?», «В человеке должно быть все прекрасно?», «Людей неинтересных в мире нет?», «Делать жизнь с кого?» и т. п. Обсуждавшиеся проблемы не были непосредственно ориентированы на личность учителя, но в целом речь шла о подлинной воспитанности человека, его погруженности в настоящую, высокую культуру, о позиции нравственной личности по отношению к окружающим людям [21–25]. Дискуссии позволяют молодому человеку задуматься о проблеме, сформулировать свое собственное отношение к предмету обсуждения, услышать аргументы своих сверстников, обоснование ими отношения к реалиям социального и профессионального бытия будущих педагогов. Важно, что артикуляция позиций участниками диспутов происходила без внешнего давления, без навязывания позиции «взрослых» – включение студентов старших курсов в полной мере обеспечивало нужный уровень глубины дискус-

сий, их содержания и результатов [25; 26; 27]. Главный результат состоял в том, что диспуты позволяли первокурсникам задуматься над обсуждавшимися проблемами, осознать всю глубину и социальную значимость этих проблем для профессиональной деятельности учителя.

Надо сказать и о том, что кафедра теории и методики пионерской и комсомольской работы очень серьезно подходила к выбору преподавателей, на которых возлагалась миссия организации установочного лагеря. Среди таких организаторов оказывались почти все преподаватели кафедры, хорошо понимавшие свою роль в обеспечении необходимого настроения студентов, в создании позитивных поведенческих установок первокурсников. Здесь не было скидок на возраст, здоровье – установочный лагерь был общим делом для всего факультета. В лагере работали не только молодые, но и вполне «зрелые» преподаватели, среди которых – декан факультета, доцент Е. А. Шанин, зав. кафедрой, доцент В. С. Безрукова, доцент В. П. Шуменко, доцент В. Н. Бутов, доцент Л. Н. Сви́дерская, доцент Н. П. Дмитракова, доцент А. Г. Пашков, доцент С. Г. Кутепова, доцент Н. М. Гаджиева, доцент А. Н. Ходусов и др. Вместе с преподавателями в установочном лагере активно трудились студенты-старшекурсники, прошедшие серьезную практику в лагерях актива «Комсорг», «Товарищ», «Гайдаровец», «Чайка», во всесоюзном «Артеке» и всероссийском «Орленке» – это были самые талантливые, успешные, яркие личности, увлеченные поэзией, театром, музыкой, спортом, имеющие планы серьезных занятий наукой, наиболее авторитетные лидеры студенческих групп. Старшекурсники оказывались в роли студенческих кураторов первокурсников, продолжая выполнять свои кураторские функции и после возвращения из лагеря, опекая свои группы первокурсников на протяжении всего первого года их учебы. Многие из бывших студентов-инструкторов, вы-

полнявших функции кураторов, позже стали преподавателями вуза, защитили диссертации: М. М. Фрянцев, Л. Н. Мордасова, Ю. Г. Грачев, И. В. Корякина, Г. В. Голубцова, Т. А. Горлова, Ю. А. Михайлов, Р. Н. Проскура, Н. В. Болотов, Н. Н. Курочкин, А. А. Глебов, И. А. Галкин, И. Н. Селиванов, Г. А. Пархоменко, Л. М. Рышкова и др. Их присутствие в лагере позволяло уже на этапе вхождения в среду факультета присматриваться к первокурсникам и искать среди них тех, кого можно уже после первого курса привлекать к работе в базовых профильных лагерях, кто примет на себя эстафету лидерства в организации деятельности базовых факультетских лагерей. Но и сами старшекурсники давали студентам-первокурсникам вполне достойный пример высокого уровня общей и профессиональной культуры, жизненного и профессионального самоопределения, социальной и профессиональной успешности, образец для формирования собственной Я-концепции. На таких наставников – молодых и успешных – можно было равняться, им можно было доверять, с ними можно было советоваться. Близость в возрасте, понимание тех сомнений и тревог, которыми жили первокурсники, делало старшекурсников самыми референтными наставниками, самыми важными воспитателями для входящих в университетскую среду студентов.

Вполне понятно, что старшекурсники стремились организовать и провести в установочном лагере яркие и педагогически продуктивные дела, проявляющие способности студентов-первокурсников, выявляющие их лидерские качества, формирующие коллективы студенческих групп. Среди таких традиционных дел установочного лагеря были вечер знакомства, песенный и танцевальный конкурсы, конкурс инсценированной сказки, выпуск стенных газет, вечер поэзии, вечер классической музыки, просмотр и обсуждение художественных фильмов на педагогические темы, диспуты о проблемах современной моло-

дежной моды, конкурс проектов школы будущего. Весь этот перечень дел зависел только от продолжительности установочного лагеря и творческого горения самих студентов. Как свидетельствуют отзывы прошедших через установочный лагерь студентов, в их памяти время, проведенное в установочном лагере, остается самым ярким воспоминанием, когда только шло становление коллектива группы, когда формировались внутригрупповые отношения, когда симпатии студентов были определяющим фактором в установлении дружеских связей на всю жизнь, когда романтика студенческой жизни еще не перекрывалась прозой повседневного бытия, когда ожидание завтрашней радости было важнейшим стимулом включения в совместную творческую и общественно-полезную деятельность. Это было время, наполненное радостью, альтруизмом, ожиданием профессионального взлета, достижения желанной свободы, самостоятельности, взрослости, возможности быть субъектом собственной жизни, автором своей социальной и профессиональной биографии.

Факультетские песни во многом отражали разные грани студенческой жизни. Весь песенный репертуар работал на реальную интеграцию личности в целостное профессионально-педагогическое сообщество, в эмоциональную сопряженность отдельного студента с жизнью всего факультетского коллектива. Это, пожалуй, отдельная и очень важная сторона жизни студенческого коллектива в любом вузе, отражающая специфику будущей профессиональной деятельности выпускников. Стремление творить, сочинять новые песни для многих студентов оказывалось важным средством самовыражения, артикуляции своей собственной социальной и профессиональной позиции. Даже после окончания учебы многие выпускники стремились привезти и подарить факультету свои песни, рефлексируя в них полученный культурный и педагогический опыт. Так, в марте

1980 года, на традиционной встрече выпускников истпеда, Виктор Владимирович Бурлыкин показал свою новую песню, посвященную всем выпускникам факультета:

Когда после долгих разлуки лет  
Друзья соберутся вновь,  
Тебе привезут, наш старик-истпед,  
И песни свои, и любовь.

Простая у нас, как известно, работа,  
И вот уже столько лет  
Повсюду мы делаем нашу работу  
Как нас научил истпед.

Мы были какой-то особенной масти,  
Любили и пели захлеб,  
Мы жизнь постигали с мальчишеской страстью,  
Не раз получая в лоб.

Завидуйте нам – мы того заслужили,  
Хоть годы назад не вернуть,  
Завидуйте нам – мы ведь первыми были  
И первыми вышли в путь.

Простая у нас, как известно, работа,  
И вот уже столько лет  
Повсюду мы делаем нашу работу  
Как нас научил истпед.

Таких песенных признаний в любви факультету, выражения отношения к своим преподавателям было много. У каждого истпеда сложился свой песенный репертуар, появились свои поэты и композиторы, творившие для конкретной студенческой среды, фиксировавшие в своих песнях события и дела реальной общности. Это вполне естественный процесс, отражающий становление специфической субкультуры факультетского сообщества. На ежегодных встречах выпускников истпеда эти песни дружно и охотно поются, соединяя разные поколения выпускников в единую общность, живущую одними и теми же эмоциями, состояниями, смыслами, идеями. Песня оказывается отра-

жением внутреннего мира большой социальной и профессиональной общности, ее отношения к жизни, профессии, к людям, к стране. Это действительно очень важный фактор эмоциональной жизни коллектива, который оказывается мощным средством социального и профессионального воспитания молодежи. В опыте истпедов этому фактору всегда уделялось самое пристальное внимание.

**Заключение.** Как и всякое социально-педагогическое явление, установочные лагеря истпеда были феноменом, во многом зависящим от внешних условий. Такие установочные лагеря создавались вместе с рождением в 1966 г. историко-педагогических факультетов. Наибольший расцвет этого уникального опыта пришелся на 70-е – первую половину 80-х гг. XX в. В разных вариантах, но региональные вузы пытались сохранить этот опыт в новых социально-экономических условиях 90-х гг. Однако выжить в условиях нарастающего кризиса, заметной девальвации прежних ценностей, поиска новой модели общественного устройства было крайне сложно. После распада СССР практически были сокращены все дополнительные профили к основному образованию и в 1996 г. истпеды завершили свое существование. В новых стандартах психолого-педагогического образования уже нет не только дополнительной к «истории» специальности, но уже не осталось никакой «роскоши» в формате установочных лагерей первокурсников. Если и практикуется в отдельных вузах опыт организации работы установочных лагерей, то осуществляется эта работа исключительно «на голом энтузиазме», «за счет внутренних резервов», с опорой на традицию и верных своему долгу преподавателей вуза – «старую гвардию». Конечно, отсутствие установочного лагеря существенно обедняет жизненный и профессиональный опыт нынешних поколений студентов, не порождает в них тех ярких и незабываемых эмоций, которые испыты-

вали их предшественники в 70–80-е гг. Что ж, новое время порождает новые модели социального бытия, новые смыслы и ценности личной и профессиональной жизни. Обеднение романтического фона жизни современного человека порождает поколение прагматиков, мыслящих и действующих рационально. Возможно, в этом нет ничего плохого – рынок диктует свои законы бытия. Только вместе с прагматизмом нынешней реальности исчезают и становятся все более редкими проявления доброты, милосердия, бескорыстия, сердечности, сострадания, подлинного товарищества, без которых не может существовать традиционная культура Русского мира, без которых немислим истинный Учитель-интеллигент. Для гуманитарного образования подобные проявления человека особенно важны – их передача входящим в жизнь поколениям детей и молодежи составляет саму суть учительского служения, саму суть воспитания истинных граждан и патриотов Отечества. Значит, обеднение содержания педагогического образования сегодня обернется неизбежными потерями в воспитании молодежи завтра. Еще не утрачен опыт целостной, системной работы по профессиональной подготовке будущих педагогов в образовательной среде вуза, их профессиональному воспитанию; еще есть возможность вернуться к надежным и апробированным формам адаптации и интеграции студентов-первокурсников в университетское сообщество, их ценностно-смыслового самоопределения, формирования мотивов саморазвития и самосовершенствования в условиях вуза.

Конечно, рыночная реальность задает совсем иные цели и ценности, нормы и смыслы социального бытия человека, нежели те, которыми жило и буквально дышало поколение 60–80-х гг. XX в. Студенты истпеда были изначально не только большими романтиками, но и бойцами идеологического фронта, для которых важнее всего был Человек, Гражданственность,

Патриотизм, Долг, Товарищество, Верность, Добро, Честь, Достоинство, Ответственность. Вся система социального воспитания была ориентирована на эти ценности. Рынок кардинально изменил ситуацию, изменив и систему жизненных координат, представления о социальной успешности, критерии человеческого счастья. Социальное воспитание может многое в формировании нравственного облика современного поколения детей и молодежи. Но эти возможности могут быть реализованы только тогда, когда в систему социального воспитания новых поколений российских граждан придут действительно профессионально подготовленные, грамотные педагоги, яркие и интеллигентные воспитатели, не только осознающие свою ответственность перед будущим, но и владеющие самыми тонкими, самыми эффективными инструментами прикосновения к человеческой личности, воспитания Человека.

Сама модель рыночного общества не очень ориентирует на консолидацию, идейное сплочение подростков и юношества, их объединение на конкретной ценностно-смысловой основе. А отсутствие идеи невозможно заменить никакими красивыми лозунгами и призывами. В обществе, в котором единственной и самой важной ценностью стали деньги, подростки и молодежь объединяются только на основе взаимной выгоды, прагматического расчета, целесообразности, пользы. В обществе, в котором подростки и юношество не видят справедливости, равенства, подлинного товарищества, истинного братства, сложно (да и невозможно) искусственно объединить в сплоченную социальную общность. Равенство необходимо в среде взрослых, во всем обществе. Мир детей – это отражение мира взрослых. Возвращение социального мира к традиционным нормам и ценностям русской национальной культуры, к общинно-коллективистскому этосу позволит молодому поколению ощутить преимущества сплоченного, солидарного

бытия, радость истинного братства, подлинного товарищества. Только в этом случае появится внутренняя психологическая основа для сплочения в целостную общность – тяга молодежи к объединению, появятся все характерные элементы эстетики, романтики пионерской и комсомольской

жизни, которые наполняют время отрочества и юности яркими красками, принесут общественный смысл, пользу в дела и заботы целого поколения, ощущение радости и счастья от творения добра и красоты в социальной действительности.

#### Список источников

1. *Басов Н. Ф., Басова В. М., Тимонин А. И.* Возникновение и становление Костромского института педагогической и психологической науки // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13, № 5. – С. 5–11.
2. *Басов Н. Ф., Кирпичник А. Г., Рассадин Н. М.* Феномен пионерфака (К 45-летию историко-педагогического факультета КГПИ) // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13, № 1. – С. 97–102.
3. *Кирпичник А. Г.* Истоки: к 45-летию костромского областного лагеря старшеклассников «Комсорг» имени А. Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, № 4. – С. 229–231.
4. *Кирпичник А. Г.* Научная школа психологии в костромском государственном университете: семидесятые–восемидесятые годы XX века // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 1. – С. 253–256.
5. *Кирпичник А. Г.* Психология и педагогика социального воспитания в творческом наследии А. Н. Лутошкина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – Т. 12, № 1. – С. 194–199.
6. *Ходусов А. Н.* Педагогика студенческого самоуправления. – Курск: Издательство Курского государственного университета, 2021. – 185 с.
7. *Шакурова М. В.* Особенности формирования в вузе профессиональной субъектности будущего учителя как воспитателя // Образование и саморазвитие. – 2021. – Т. 16, № 3. – С. 362–374.
8. *Шанин Е. А.* Интегративная функция воздействия речи организатора юношеской контактной группы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск: КГПИ, 1971. – 21 с.
9. *Репринцев А. В.* Традиции и опыт профессиональной подготовки педагогических кадров для системы социального воспитания детей и молодежи во второй половине XX века: опыт осмысления и интерпретации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 10–22.
10. *Сухоруков И. С.* Проблемы подготовки будущих педагогов-психологов к процессу формирования этнокультурной идентичности подростков и молодежи // Инновации и качество профессионального образования. – Казань, 2021. – С. 136–140.
11. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
12. *Вульф Б. З., Потапкин М. М.* Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
13. *Лутошкин А. Н.* Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
14. *Лутошкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
15. *Булатников И. Е.* Педагогическое наследие Б. З. Вульфо в контексте «модернизации» современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. – 2012. – № 2. – С. 36–47.
16. *Булатников И. Е., Репринцев А. В.* Системная методология в контексте поиска оптимальной модели реформирования российского образования // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 19–34.
17. *Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления* в 2 т. Т. 2. / под ред. А. В. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2002. – 341 с.



18. Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт / под ред. А. В. Репринцева. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2000. – 268 с.
19. Булатников И. Е. Философско-педагогическое наследие Б. З. Вульфова и реалии современного российского образования: векторы деструкции социальности молодежи // Берегиня. 777. Сова. – 2022. – № 1 (52). – С. 185–200.
20. Булатников И. Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 3 (31). – С. 14–34.
21. Паишков С. В. Духовно-нравственное развитие личности в современном мире как противостояние добра и зла: миссия институтов образования // Берегиня. 777. Сова. – 2022. – № 2-3 (53-54). – С. 85–94.
22. Репринцев А. В. Диалектика отношений учителя и культуры в условиях социальной неопределенности. Остается ли педагог субъектом культуры общества будущего? // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 3 (63). – С. 123–144.
23. Паишков С. В. Милосердие как соци-
- ально-психологическая характеристика нравственного развития личности: механизмы формирования в условиях глобализации культуры // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4 (60). – С. 793–806.
24. Паишков С. В. Духовная парадигма и нравственный выбор русского человека в контексте глобализации современного мира // Берегиня. 777. Сова. – 2021. – № 4 (51). – С. 180–192.
25. Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. – 2012. – Т. 18, № 1-1. – С. 146–152.
26. Булатников И. Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
27. Булатников И. Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–90.

### References

1. Basov, N. F., Basova, V. M., Timonin, A. I., 2007. The emergence and formation of the Kostroma istped and the Institute of Pedagogy and Psychology. Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics, vol.13, no. 5, pp. 5–11. (In Russ.)
2. Basov, N. F., Kirpichnik, A. G., Rassadin, N. M., 2007. The Phenomenon of the Pioneer Faculty (To the 45th Anniversary of the Historical and Pedagogical Faculty of the KSPI). Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics, vol. 13, no. 1, pp. 97–102. (In Russ.)
3. Kirpichnik, A. G., 2017. Origins: to the 45th anniversary of the Kostroma regional camp of high school students “Komsorg” named after A. N. Lutoshkin. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 23, no. 4, pp. 229–231. (In Russ.)
4. Kirpichnik, A. G., 2019. Scientific school of psychology at the Kostroma State University: the seventies and eighties of the twentieth century. Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 25, no. 1, pp. 253–256. (In Russ.)
5. Kirpichnik, A. G., 2006. Psychology and pedagogy of social education in the creative heritage of A. N. Lutoshkin. Bulletin of the Kostroma State University, vol. 12, no. 1, pp. 194–199. (In Russ.)
6. Khodusov, A. N., 2021. Pedagogy of student self-government. Kursk: Kursk State University Publishing House, 185 p. (In Russ.)
7. Shakurova, M. V., 2021. Peculiarities 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. (In Russ.)
8. Shanin, E. A., 1971. Integrative function of the influence of the speech of the organizer of a youth contact group. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Kursk: KSPI Publ., 21 p. (In Russ.)

9. Reprintsev, A. V., 2021. Traditions and experience of professional training of teachers for the system of social education of children and youth in the second half of the twentieth century: an experience of understanding and interpretation. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 27, no. 4, pp. 10–22. (In Russ.)
10. Sukhorukov, I. S., 2021. Problems of training future teachers-psychologists for the process of formation of ethno-cultural identity of adolescents and youth. *Innovations and quality of vocational education*. Kazan, pp. 136–140. (In Russ.)
11. Umansky, L. I., 1980. *Psychology of organizational activity of schoolchildren*. Moscow: Enlightenment Publ., 160 p. (In Russ.)
12. Vulfov, B. Z., Potashnik, M. M., 1983. *Organizer of extra-curricular and out-of-school educational work*. Moscow: Enlightenment Publ., 208 p. (In Russ.)
13. Lutoshkin, A. N., 1978. *How to lead*. Moscow: Enlightenment Publ., 159 p. (In Russ.)
14. Lutoshkin, A. N., 1988. *Emotional potentials of the team*. Moscow: Pedagogy Publ., 125 p. (In Russ.)
15. Bulatnikov, I. E., 2012. The pedagogical heritage of B. Z. Vulfov in the context of the “modernization” of modern Russian education: traditions and lessons of a systematic approach. *Education of personality*, no. 2, pp. 36–47. (In Russ.)
16. Bulatnikov, I. E., Reprintsev, A. V., 2012. *System methodology in the context of searching for an optimal model for reforming Russian education*. *Psychological and pedagogical search*, no. 22, pp. 19–34. (In Russ.)
17. Reprintsev, A. V., ed., 2002. *The educational system of a pedagogical university: problems of formation / In 2 vols. Volume 2*. Kursk: Kursk State Pedagogical University Publ., 341 p. (In Russ.)
18. Reprintsev, A. V., ed., 2000. *Problems of professional education of the future teacher: theory and experience*. Kursk: Kursk State Pedagogical University Publ., 268 p. (In Russ.)
19. Bulatnikov, I. E., 2022. Philosophical and pedagogical heritage of B. Z. Vulfov and the realities of modern Russian education: vectors of destruction of youth sociality. *Bereginya*. 777. Owl, no. 1 (52), pp. 185–200. (In Russ.)
20. Bulatnikov, I. E., 2014. Ethical foundations of Russian education in the mirror of national history and culture: rereading the heritage of K. D. Ushinsky. *News of the Russian Academy of Education*, no. 3 (31), pp. 14–34. (In Russ.)
21. Pashkov, S. V., 2022. Spiritual and moral development of the individual in the modern world as a confrontation between good and evil: the mission of educational institutions. *Bereginya*. 777. Owl, no. 2-3 (53-54), pp. 85–94. (In Russ.)
22. Reprintsev, A. V., 2022. The Dialectic of Teacher-Culture Relations in the Conditions of Social Uncertainty. Does the teacher remain the subject of the culture of the society of the future? *Scientific notes*. *Electronic scientific journal of Kursk State University*, no. 3 (63), pp. 123–144. (In Russ.)
23. Pashkov, S. V., 2021. Mercy as a socio-psychological characteristic of the moral development of the individual: mechanisms of formation in the context of the globalization of culture. *Uchenye zapiski*. *Electronic scientific journal of Kursk State University*, no. 4 (60), pp. 793–806. (In Russ.)
24. Pashkov, S. V., 2021. Spiritual paradigm and moral choice of a Russian person in the context of the globalization of the modern world. *Bereginya*. 777. Owl, no. 4 (51), pp. 180–192. (In Russ.)
25. Bulatnikov, I. E., 2012. Destruction of the moral consciousness of modern Russian society as a problem of theory and practice of social education of youth. *Bulletin of the Kostroma State University*, vol. 18, no. 1-1, pp. 146–152. (In Russ.)
26. Bulatnikov, I. E., 2012. Development of the system of moral values of youth in the context of the crisis of culture: the dialectic of the eternal and the temporal. *Psychological and pedagogical search*, no. 4 (24), pp. 23–35. (In Russ.)
27. Bulatnikov, I. E., 2011. Socio-moral education of students in the context of the formation of youth ideas about the social freedom and responsibility of the individual. *Psychological and pedagogical search*, no. 1 (17), pp. 79–90. (In Russ.)

### Информация об авторе

А. В. Репринцев, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики, Курский государственный университет, reprintsev@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2844-9286>, Курск, Россия

**Information about the author**

Alexander V. Reprintsev, Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of the Department of Educational Psychology and Social Pedagogy, Kursk State University, reprintsev@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2844-9286>, Kursk, Russia

Поступила в редакцию 14.09.2023

Принята редакцией 10.12.2023

Submitted 14.09.2023

Accepted by the editors 10.12.2023

Научная статья  
УДК 373.3/.5+37.0  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.08

## Становление подготовки педагогических кадров для работы в центрах детского отдыха и оздоровления в России (с 1920-х гг. по настоящее время)

Байкалова Анна Юрьевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Содружество лагерей «Синяя птица», Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Усиление государственного сектора в сфере детского отдыха, изменение модели детства в условиях цифровой социализации оказывают влияние на содержание и формы подготовки педагогов к работе в детских лагерях. Анализ отечественного исторического опыта способствует уточнению теоретических и методических основ организации подготовки профессиональных педагогических кадров для центров детского отдыха и оздоровления, определению условий, оказывающих влияние на содержание и формы данного процесса.

Цель статьи: на основе анализа становления и развития деятельности центров детского отдыха в России уточнить сущность и особенности подготовки кадров для центров детского отдыха и оздоровления.

Методологическую основу исследования составляет совокупность историко-компаративистского (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов), социокультурного (А. Г. Асмолов, Г. А. Кадочникова), а также системно-деятельностного подходов (А. Н. Леонтьев, Л. И. Новикова, С. Н. Рубинштейн).

Результаты исследования. Предложена хронология эволюции подготовки педагогических кадров для центров отдыха и оздоровления в России с 1920-х гг. по настоящее время. Дано определение и проанализированы основные компоненты подготовки педагогических кадров для центров отдыха и оздоровления (социальный заказ, квалификационные требования, взаимосвязи между всеми субъектами деятельности).

Заключение. Представлены перспективы, которые открываются перед современными детскими лагерями при использовании всего потенциала и многообразия форм и методов педагогической работы, используемой в центрах оздоровления и отдыха; определена роль системы подготовки в совершенствовании данных процессов.

*Ключевые слова:* центры детского отдыха и оздоровления; детские оздоровительные лагеря; подготовка педагогических кадров для центров детского отдыха; вожатый; сфера детского отдыха

*Для цитирования:* Байкалова А. Ю. Становление подготовки педагогических кадров для работы в центрах детского отдыха и оздоровления в России (с 1920-х гг. по настоящее время) // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 92–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.08>

## Development of Training Programs for Educators in Russian Children's Recreation and Health Centers (1920s to the Present)

Anna Y. Baykalova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>"Blue Bird" Camps Association, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* Development of training programs for educators in Russian children's recreation and health centers, changing the model of childhood in the context of digital socialization have an impact on the content and forms of teacher training for work in children's camps. Analysis of national historical experience clarifies theoretical and methodological foundations for training professional educators in children's health camps, to determine the conditions that influence the content and forms of this process.

The purpose of the article: based on the analysis of the formation and development of the activities of children's recreation centers in Russia, clarifying the core principles and characteristics of staff training for children's recreation and wellness centers.

The methodological basis of the study is a combination of historical-comparative (M. V. Boguslavsky, G. B. Kornetov), socio-cultural (A. G. Asmolov, G. A. Kadochnikova), as well as systemic-activity approaches (A. N. Leontiev, L. I. Novikova, S. N. Rubinstein).

The results of the study. Chronological overview of the evolution in educator training for recreation and wellness centers in Russia from the 1920s to the present is proposed. The main components of the training of teaching staff for recreation and wellness centers (social order, qualification requirements, interrelations between all subjects of activity) are defined and analyzed. Conclusion. The prospects that open up to modern children's camps when using the full potential and variety of forms and methods of pedagogical work used in wellness and recreation centers are presented; the role of the training system in improving these processes is determined.

*Keywords:* children's recreation and wellness centers; children's health camps; training of teaching staff for children's recreation centers; counselor; children's recreation sphere

*For citation:* Baykalova, A. Y., 2024. Development of training programs for educators in Russian children's recreation and health centers (1920s to the present). Siberian Pedagogical Journal, no. 1, pp. 92–103. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.08>

**Введение. Постановка проблемы.** Сфера детского отдыха, сформированная в СССР, подарившая российской педагогической науке множество идей и находок, ставшая площадкой для развития системы дополнительного образования и стремительно развивающаяся в настоящее время, не имеет аналогов в мире. В нашей стране центры детского отдыха (далее – детские лагеря или ДОЛ) стали не только оздоровительными и образовательными центрами, но и воспитательными учреждениями, где организаторы детского отдыха работают с такими категориями, как «коллектив», «творчество», «культурный код», «дружба», «патриотизм», «здоровье», «счастье». Современная индустрия детского отдыха испытывает серьезные затруднения в решении задач, связанных с поиском содержания, форм, методов ее развития и совершенствования<sup>1</sup>. Неопределенность в целевых ориентирах деятельности центров оздоровления и детского отдыха (оздоровление, воспитание,

<sup>1</sup> Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 12.11.2023).

образование), усугубляется проблемами отсутствия обоснованной системной подготовки кадров (вожатых) для решения поставленных задач. Сложившаяся практика обучения осуществляется преимущественно в формате «Школ подготовки вожатых» (далее – ШПВ), которые действуют практически при всех высших и средних педагогических учреждениях, а также в большом количестве детских лагерей, на образовательных онлайн-платформах, на конференциях и семинарах, проводимых координационными центрами по подготовке и сопровождению вожатских кадров в федеральных округах.

В последние годы происходит усиление государственного сектора в сфере детского отдыха, увеличение патриотических, военно-патриотических программ и программ по трудовому воспитанию в ДОЛ. Изменение модели детства в условиях цифровой социализации, необходимость учета позиции родительского сообщества в определении и реализации воспитательного заказа – все эти факторы оказывают серьезное влияние на содержание и формы подготовки педагогов к работе в детских лагерях<sup>1</sup>. Детские лагеря постоянно ищут новые ресурсы для собственного развития, новые формы подготовки педагогических кадров на базе современных форм коммуникации, в том числе с использованием новых информационно-коммуникативных технологий, проектных практик. Как следствие, это требует уточнения теоретических и методических основ, необходимых для организации подготовки профессиональных педагогических кадров для ДОЛ.

На протяжении длительного периода в психолого-педагогической литературе обсуждаются различные аспекты орга-

низации детского отдыха в нашей стране и его педагогический потенциал, особая роль в этих исследованиях отводилась вопросам подготовки педагогических кадров. У истоков становления и развития подготовки педагогических кадров для детских лагерей и общественных организаций стояли И. Н. Жуков [1], Н. К. Крупская [2], А. В. Луначарский [3]. Теоретические и методические основы подготовки вожатых для детских лагерей затронуты в работах В. П. Бедерхановой [4], О. С. Газмана [5], А. А. Данилкова [6; 7], Е. В. Киселевой [8], М. Б. Коваль [9], С. А. Шмакова [10]. Современные исследователи (Е. В. Богданова [11], Б. В. Куприянов [12], А. Н. Никульников [13], Т. А. Ромм [14]) рассматривают вопросы истории, развития и типологии детских оздоровительных лагерей, особенностей различных форм, методов работы, общения, формирования взаимоотношений, педагогического руководства, организации подготовки работы отрядных вожатых непосредственно в детских лагерях и др. Многие современные исследователи рассматривают детский лагерь как особый тип учреждений, как социокультурный феномен, оказывающий особое воздействие на воспитание подрастающего поколения, и отмечают, что и подготовка педагогов для работы в таких учреждениях должна иметь свои отличительные особенности<sup>2</sup>. К сожалению, в исследовательском пространстве недостаточно работ, посвященных анализу программ подготовки педагогических кадров для работы в ДОЛ, учету их социокультурной обусловленности, что делает актуальным обращение к историческому опыту этой деятельности. Такой анализ мог бы способствовать более объективной оценке эффективности форм обучения

<sup>1</sup> Данилков А. А., Данилкова Н. С. Тренды и тенденции сферы детского отдыха и оздоровления // Народное образование. – 2023. – № 2. – С. 25–31.

<sup>2</sup> Детский лагерь как социокультурный феномен: материалы третьей Международной научно-практической конференции «Детский лагерь как социокультурный феномен» (23–24 октября 2019 г.) / под общ. ред. А. А. Данилкова. – Новосибирск, 2019.

и подготовки педагогов к работе в ДОЛ, совершенствованию современных подходов.

Под подготовкой педагогических кадров для центров детского отдыха мы понимаем целенаправленный образовательный процесс, организуемый как самими детскими лагерями, так и другими субъектами взаимодействия (учебными заведениями системы профессионально-педагогического образования, органами исполнительной власти, органами молодежного самоуправления, общественными организациями и т. д.), по передаче профессиональных знаний, направленных на формирование специальных умений и навыков, обеспечивающих возможность успешной работы в центрах детского отдыха в соответствии с квалификационными требованиями и социальным заказом.

Таким образом, анализ имеющейся социально-педагогической ситуации позволил выявить противоречия между запросами нового поколения детей и родителей и стабильностью, стагнацией в структуре, функциях, содержании деятельности школ подготовки вожатых; между новыми требованиями к подготовке педагогических кадров для работы в современных центрах детского отдыха исходя из современной социокультурной ситуации и не разработанностью новых моделей обучения для современного поколения вожатых и педагогов.

Выявленные противоречия помогли обозначить **цель данной статьи**: на основе анализа становления и развития деятельности центров детского отдыха в России уточнить сущность и особенности подготовки кадров для центров детского отдыха и оздоровления.

**Методологическую основу** исследования составляют совокупность историко-компаративистского (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов), социокультурного (А. Г. Асмолов, Г. А. Кадочникова), а также системно-деятельностного подходов (А. Н. Леонтьев, Л. И. Новикова, С. Н. Рубинштейн), которые позволили исследовать проблему под-

готовки кадров для детских лагерей через призму изменения социокультурной ситуации в России, показать, каким образом смена ценностных ориентаций повлияла на выбор тех или иных воспитательных форм и требования к подготовке кадров. Используя метод классификации источниковой базы и метод анализа имеющихся данных (научных, официальных и производственных документов по подготовке педагогических кадров для работы в ДОЛ), мы получили следующие результаты.

**Результаты исследования.** Хронологические рамки предлагаемого исследования (1920-е гг. – настоящее время) обусловлены тем, что в 1924 г. Российское общество Красного Креста (РоКК) создает «Службу здоровья юных пионеров» и впервые детские лагеря из разряда частных инициатив переходят под государственный контроль и становятся частью государственной политики. Соответственно сменяемость выделенных и рассматриваемых периодов, а также предложенные для удобства названия в логике данной статьи связаны с основным субъектом (ведомством) управления и контроля за детскими лагерями, которое в тот или иной исторический период предъявляло требования к подготовке кадров для работы в ДОЛ.

Социокультурный и системно-деятельностный подходы позволили нам определить основные параметры, по которым можно отследить переход от одного этапа к другому. Во-первых, это субъекты педагогической подготовки: педагогические кадры, которые работали в ДОЛ, а также те или иные государственные и правовые институты и ведомства, которые оказывали воздействие на принятие решения о том, какая воспитательная парадигма и какие педагогические технологии использовались в различные эпохи развития и становления российской сферы детского отдыха. Во-вторых, это социальный заказ, существовавший в разные временные периоды, а поскольку мы рассматриваем

детские лагеря как неотъемлемую часть социокультурной ситуации в стране, это безусловно оказывало влияние на содержание подготовки кадров. В-третьих – профессиональные квалификационные требования, которые предъявлялись к педагогам во временной парадигме и тоже влияли на выбор педагогических форм и методов работы.

*1924–1928 гг. Оздоровительный период.* С начала 20-х гг. XX в. в молодой Советской Республике начинают обсуждать возможность создания государственной системы детского отдыха. Изначально детский отдых в РСФСР был ответом на вызовы того времени и задачи, которые решало государство – устранение беспризорности и охрана здоровья детей были возложены на первого замнаркома здравоохранения СССР З. П. Соловьёва. Он стал инициатором и теоретиком этого направления, сначала создав «Службу здоровья юных пионеров» (1924), а позднее пионерский лагерь-санаторий «Артек» в Крыму (Всесоюзная экспериментальная детская здравница нового типа) (1925) и ряд других детских оздоровительных учреждений.

Заслуга Зиновия Петровича Соловьёва состоит в том, что он доказал, что социально-педагогические условия времени не позволяют организовывать детские лагеря по «спартанскому» скаутскому типу. Поколение детей, переживших революцию и гражданскую войну, голод, болезни и лишения должны были, по его мнению, получить такие условия для отдыха и реабилитации, которые строились бы на новых методологических принципах и основах. В статье «Здоровое лето – юному пионеру!» З. П. Соловьёв предупреждает: «И первая задача, которую надо поставить себе, – избегать всего, что было бы связано со всяким новым излишним утомлением, "перегрузкой", организационной неразберихой...» [15, с. 300]. И позднее в статье «Крым – пионерам» он указывал на новые организационно-методологические основы, на которых должна строиться система дет-

ских лагерей: «Для нас пионерский летний лагерь – большое, серьезное и весьма важное дело. Новое человеческое общество мы строим на основе оздоровления – духовного и телесного – строителя этого общества – рабочих масс. <...> Структура, обстановка и жизнь лагеря должны быть основательно продуманы с точки зрения правильно понимаемой гигиены детского возраста. Вместе с тем в лагере надо найти наиболее жизненные и в то же время не нарушающие его основной оздоровительной задачи формы проявления пионерской самостоятельности» [16].

Таким образом, мы можем отметить, что, критикуя скаутский подход к организации детского отдыха, Соловьёв формулирует те принципы, которые позднее лягут в основу организации российских детских лагерей:

1. Оздоровительная работа, основанная на сочетании научного подхода к режиму, организации питания и гигиене.

2. Формирование пространства детского лагеря с учетом максимальных возможностей для «духовного и телесного оздоровления».

3. Сочетание оздоровления, воспитания и образования как основы формирования личности пионера.

Детские лагеря находятся в подчинении Совета Врачебных коллегий при СНК РСФСР и, соответственно, решают задачи оздоровления детей. Безусловно, с оговоркой, что духовное и телесное оздоровление должны идти рука об руку. На первое место ставится организация разъяснительной работы по личной и общественной гигиене, привитие любви к физкультуре и спорту, разъяснение необходимости трудовой деятельности. Системы подготовки вожатских кадров как таковой еще не существует, на V съезде РКСМ (11–17 октября 1922 г.) детский отдых и вожатые пока не упоминаются, но описывается опыт американских клубов, которые практикуют «жизнь в полевом лагере и выход на несколько дней на кочевку» и одним из решений становится



«организация Московского института инструкторов фабзавуча (фабрично-заводского ученичества) и приспособление педагогического факультета Пречистенского Института к подготовке новых педагогов. Съезд предлагает взяться за организацию специальных институтов по подготовке инструкторов физического труда и по остальным отраслям производства, включая их в систему педагогических учебных заведений». При подготовке специалистов, работающих с детьми, настойчиво рекомендовалось набирать их из комсомольцев, не исключая возможность привлечения старых скаут-мастеров.

Таким образом, на этапе становления детские лагеря выполняли функции оздоровления для целого поколения детей, переживших первую мировую, революцию 1917 года, гражданскую войну, и в подготовке кадров упор делался на лекции по гигиене и профилактике различных заболеваний.

*1929–1940 гг. Пионерский период.* После I Всесоюзного слета пионеров, который проходил в Москве с 18 по 25 августа 1929 года было принято решение, что руководство воспитательной работой детских лагерей будет осуществлять Центральный совет Всесоюзной пионерской организации. Для этого представители центрального совета проходили подготовку и прикомандировывались к лагерю на весь летний сезон. В основе воспитательной работы в лагерях стала превалировать идеологическая направленность. Надежда Константиновна Крупская в 1933 г. сформулировала требования к вожатским кадрам: «чтобы быть хорошим пионервожатым: во-первых, надо уметь учиться; во-вторых, быть политически грамотным; в-третьих, быть активистом-общественником; в-четвертых, знать ребят и знать, как надо их организовать. Вот четыре основных требования» [2, с. 241]. Соответственно, на смену социальному заказу по укреплению здоровья детей приходят новые потребности – коммунистиче-

ское воспитание нового поколения.

В 1937 г. Наркомпрос РСФСР и ЦК комсомола приняли решение о повышении квалификации вожатых в области коммунистического воспитания. В обучение вожатого стала обязательно входить политическая подготовка, а требование к уровню образования повысилось, для вожатых младших отрядов – не ниже 4-летнего образования, для остальных – не ниже 7-летнего. Помимо этого, от вожатого требовалось отличное знание школьной программы, хорошая общая физическая подготовка, знание строевых занятий и обязательно сданные нормы на значок ГТО [17, с. 230].

Таким образом, в «пионерский» период молодая республика ставит перед детскими лагерями задачу привить подрастающему поколению коммунистические ценности и, в связи с этим, впервые вводится процедура отбора сотрудников, исходя из тех компетенций, которыми должны были владеть педагоги, прививающие пионерскую идеологию.

*1941–1945 гг. Эвакуационный период.* С началом Великой Отечественной войны деятельность пионерских лагерей не была остановлена. Детские лагеря из прифронтовых зон дислоцировались на новые места. Артек эвакуируется в Белокуруху. Многие площадки задействованы под госпитали. А те лагеря, которые сохранили инфраструктуру и штат педагогических работников, занимаются воспитательной работой, большое место в которой отводится шифским мероприятиям в госпиталях, помощи семьям фронтовиков, местным колхозам и совхозам, сбору металлолома, дикорастущих лекарственных трав, грибов, ягод, а также средств на строительство танков и самолетов. Для того чтобы обеспечить бесперебойное снабжение фронта продуктами питания, необходимо было высвободить женщин, занятых в весенне-осенних полевых компаниях, именно поэтому работа детских яслей и лагерей приобретает важнейшее значение.

Согласно Постановлению секретариата ВЦСПС за одно военное лето 1942 года (с 1 июня по 1 сентября) в среднем по стране в лагерях должны были отдохнуть около 500 тыс. детей в возрасте от 8 до 12 лет. Причем подчеркивалось, что все предоставленные места обязательно должны быть использованы. Одна смена длилась 21 день, за лето проводилось 4 смены. При распределении путевок преимущественно пользовались дети работниц – жен бойцов Красной Армии. Наркоматом просвещения был издан приказ о качественном обслуживании детей, улучшении воспитательной работы, привлечении к работе в детских лагерях и на пришкольных площадках старшекласников и сельской интеллигенции.

Решение вопросов, связанных с недостатком педагогических кадров, сложившимся в связи с мобилизацией основной части комсомольских вожатых на фронт и для работы в тылу, стало одной из задач комсомольской организации. «12 мая 1944 г. Совнарком СССР своим постановлением разрешил ЦК ВЛКСМ и Наркомпросам союзных республик восстановить 33 школы по подготовке и переподготовке пионерских вожатых. За учащимися, являющимися штатными старшими вожатыми школ или пионервожатыми детских домов, на весь период обучения сохранялась заработная плата по месту их работы. Для всех остальных учащихся Совнарком установил стипендию в размере 100 руб. в месяц» [18, с. 25].

В «эвакуационный» период снова четко прослеживается влияние социального заказа на формы и методы работы в лагерях: уход и присмотр за малышами, чтобы высвободить матерей для работы в тылу, и трудовое воспитание для детей и подростков младшего и среднего школьного возраста.

*1946–1960 гг. Профсоюзный период.* В трудные годы, особенно после Великой Отечественной войны, на первое место для детских лагерей снова выходит интенсивная оздоровительная работа, усиленное

полноценное питание городских детей (критерием успеха было увеличение веса детей – это называлось «поправиться»). Обычно лагерь работал летом в три смены: две по 24 дня и одна особая, «санаторная», для ослабленных детей – 40 дней. Большинство предприятий содержали свои лагеря. Имелись также «общие» лагеря у отраслевых профсоюзов. За организацию работы и распределение путевок отвечали профсоюзы, но предприятие выделяло материальные ресурсы и работников (вожатых, воспитателей, обслуживающий персонал – часто из числа пенсионеров, бывших работников, которые поддерживали связи с предприятием). В лагерях, особенно небольших, шел важный процесс социализации детей, их включения в орбиту предприятия, на котором работают родители, в отношения поколений этой «общины». Обычно предприятие старалось в каждую смену пригласить в гости к детям какого-либо известного человека из мира науки, искусства, героя войны и т. п. «Когда мест в своем лагере у предприятия не хватало, через профсоюз всегда находились места в пионерлагерях других организаций и профсоюзов. Это давало детям новые контакты, вводило в круг других профессий, дети работников провинциальных предприятий вовлекались в универсальную культуру. Значение пионерлагерей в формировании советского человека и даже советского народа трудно переоценить» [19, с. 138].

На VII пленуме ЦК ВЛКСМ от 17 октября 1951 года была установлена новая система подготовки и переподготовки вожатых для пионеров:

- центральные курсы пионерских работников;
- отделения учителей (для вожатых при педагогических училищах);
- 6-месячные школы (для переподготовки старших пионерских вожатых).

В начале 1960-х гг. после проведения межобластных и республиканских конфе-

ренций, в которых принимали участие вожатые и комсомольские работники, было принято решение об открытии классов по подготовке старших вожатых более чем в 250 школах СССР. В конце 60-х гг. при школах СССР были созданы «школы отрядного вожатого» в рамках программы «Ориентир».

С 1962 г. в Костромском государственном педагогическом институте и ряде других педагогических вузов были организованы историко-педагогические факультеты («пионерфак»), которые готовили специалистов с высшим образованием по специальности «учитель истории и обществоведения, методист пионерской работы».

В «профсоюзный» период снова решаются задачи по оздоровлению поколения ребят, переживших войну. В это время впервые ставятся профориентационные задачи, т. к. каждый завод, фабрика, совхоз, строивший детские лагеря, понимал, что необходимо готовить себе кадры.

*1961–1990 гг. Коммунарский период.* Партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно слабело, но продолжалось, тем не менее, влиять на научно-педагогические представления. Отечественные ученые разрабатывали проблемы методологии (воспитание как общественное явление, цель, социальные функции воспитания, биологическое и социальное в воспитании), содержания общего образования, теории обучения, политехнического образования и трудового воспитания, всестороннего развития личности и т. д.

12 июля 1960 года открывает свои двери Всероссийский детский центр «Орленок», в котором начинают работать Игорь Петрович Иванов и Людмила Глебовна Борисова, родоначальники коммунарской методики и методики коллективно-творческих дел. Большой вклад в развитие педагогики детского отдыха вносят Сталь Анатольевич Шмаков, А. В. Мудрик, заведующий методкабинетом «Орлёнка»

(1963–1966), С. И. Панченко, В. П. Бедерханова, О. С. Газман [20, с. 15]. А. В. Мудрик называет культурную практику лагеря «Орленок» этой эпохи – нетоталитарной «номинально не противоречащей ортодоксальным постулатам марксистско-ленинской педагогики, но по сути предлагающей пути создания благоприятных условий для развития личности...» [21, с. 149].

Воспитательная работа в лагерях начинает превалировать над оздоровительной. Коммунарская методика начинает шествие по стране. Кроме того, в эти годы большое внимание стали уделять работе пионерских вожатых. Им в помощь был составлен ряд методических пособий. В 1978 г. А. Н. Лутошкин [22], руководивший в 70-е гг. костромским лагерем «Комсорг», выпускает ставшее бестселлером методическое пособие «Как вести за собой». В эти же годы ведется работа по формированию навыков активистов-организаторов пионерской работы.

«Коммунарский» период, когда содержание деятельности детских лагерей уходит на откуп педагогам, возникает не случайно. Социальные проблемы (голод, болезни, беспризорность) практически решены. Пионерская идеология уже прочно вошла в жизнь школьников и в систему дополнительного образования и не нужно прилагать дополнительные усилия, чтобы доказать правомерность тех или иных идей. И вот, наступает период, когда педагоги начинают задумываться о том, какое поколение мы хотим вырастить и как детские лагеря могут помочь в этом. Отсюда и возникают новые формы подготовки кадров: от форпостов до клубов юных коммунаров и лагерей комсомольского актива.

*1991–2010 гг. Стихийный период.* С упразднением Всесоюзной пионерской организации возникла насущная необходимость кардинального пересмотра концепции педагогической работы в детских лагерях с учетом новых социально-экономических и политических условий,

которые сложились в 1990-х гг. в России. Многие лагеря в этот период прекращают свое существование под влиянием экономических факторов – предприятия отказываются содержать на балансе непрофильные активы, которые требуют больших средств. Именно в это время огромное количество детских центров перепрофилируются в базы отдыха или вовсе сносятся, а земля, находящаяся в рекреационных зонах, идет под строительство коттеджей или дачных обществ. Расширяется диапазон используемых педагогических технологий. Кто-то, так и не приняв распад ВПО им. Ленина, продолжает работать, используя пионерские формы работы, а кто-то пробует полностью избавиться от идеологического давления, делая анимационные и развлекательные программы. Появляется огромное количество программных лагерей: лингвистических, креативных, лидерских, предпринимательских, танцевальных и т. д. В это же время появляются православные лагеря с новым типом программ. Подготовка вожатых для государственных детских оздоровительных лагерей традиционно проводится в педагогических вузах. В то же время увеличился сегмент частных лагерей, которые стали самостоятельно заниматься подготовкой и воспитанием кадров. Активно начинают действовать программы стажировок, предполагающие обмен вожатыми между лагерями разных стран (AIESEC, Work&Travel, Summer Camp USA, Camp Counselor и т. д. и т. п.).

*2010 г. – настоящее время. Программный период.* Главной ценностью лагеря становятся программа и кадры. Многие лагеря, глубоко проанализировав весь положительный опыт, который был накоплен за предыдущие десятилетия, и отобрав наиболее целесообразные, эффективные и соответствующие нынешним требованиям формы и методы воспитательной работы, разрабатывают новые, современные, соответствующие духу времени педагогические технологии. Все педагогические про-

граммы направлены на развитие личности ребенка, упор делается на социальное воспитание.

Современные детские оздоровительные лагеря отличаются от создаваемых в советское время пионерских лагерей тем, что направлены на реализацию познавательных интересов личности ребенка через свободный выбор различных форм деятельности, организованный досуг с учетом потребностей различных слоев общества, детских и юношеских организаций различной направленности, с тесным сотрудничеством с предприятиями, организациями, учреждениями науки и культуры.

«Стихийный» и «программный» периоды характеризуются продолжением тенденции на снижение роли государства в определении требований и к программам, и к подготовке кадров. Но если в «стихийный» период деятельность лагерей больше напоминала традиционное орлятское мероприятие «КВЧГ – кто во что горазд», то начиная с 2010 г., когда министерство просвещения становится оператором по нормативно-правовому регулированию, перехватив эстафетную палочку у министерства социального развития, появляется ряд документов, регулирующих сферу детского отдыха и формулирующих требования к подготовке кадров для нее.

**Заключение.** Таким образом, история развития детского отдыха в России показала, что формы и методы воспитательной работы, технологии работы с детским коллективом, используемые в детских лагерях на протяжении всего периода, изобилуют интересными находками, многие из которых прочно вошли в арсенал современных педагогов. Наглядно прослеживается закономерность, следующая из определения подготовки педагогических кадров – чем эффективнее используются все компоненты этого сложного педагогического процесса (наличие социального заказа, квалификационных требований, налаженных взаимосвязей между всеми субъ-

ектами образовательной деятельности), тем более совершенна система подготовки педагогических кадров. Социальный заказ, имеющий продолжение в целях и задачах, стоявших на разных этапах перед детскими лагерями, оказывал влияние на практику подготовки и возвращения кадров, специализирующихся на этой деятельности. Если в период становления сферы детского отдыха как правило эту роль брали на себя педагоги-практики, комсомольцы, очарованные романтикой социальных перемен, то позже кузницей кадров стал целый корпус руководителей пионерской организации всех уровней: старших и отрядных вожатых, вожатых загородных пионерских лагерей, методистов. Для их подготовки использовался научный потенциал кафедр педагогических вузов, институтов усовершенствования учителей, школ подготовки вожатых детских центров. Лучшие из лучших направлялись во Всесоюзные пионерские лагеря. Помимо владения менеджерскими компетенциями, умелого управления отрядом, педагоги, работающие в лагерях, становились хранителями и носителями общей идеи, присущей той или иной социокультурной ситуации.

В современной России пространство детского лагеря является, безусловно признанным и учеными, и практиками, средством социального воспитания. При этом отсутствуют единые подходы к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих вожатых и педагогов ДОЛ. Пере-

численные в статье этапы наглядно показывают, как наличие или отсутствие социального заказа от государства, наличие или отсутствие общепринятых на тот момент в государстве ценностей влияет на содержание подготовки кадров и определение целей и задач, которые стоят перед учреждениями детского отдыха.

Феномен детских лагерей, их воспитательного воздействия на становление поколения советских и российских детей необходимо изучать постоянно, и возвращаться к этому опыту необходимо именно в наше время, когда атомизация общества растет и ширится год от года. В отличие от педагогов образовательных учреждений, деятельность которых по состоянию на 2023 г. регламентирована более чем сотней инвариантных нормативных документов<sup>1</sup>, педагоги детских лагерей работают в ситуации открытости, событийности и вариативности программ. Именно поэтому необходимо совершенствовать систему подготовки педагогических кадров для детских лагерей в Российской Федерации, опираясь на прошлый опыт, в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом современной исследовательской повестки в сфере образования, актуального контекста развития сферы детского отдыха для формирования возможностей личностного роста, самореализации и развития талантов у детей и молодежи.

#### Список источников

1. Игра и детское движение. И. Н. Жуков – в помощь организаторам детского движения и педагогам: сборник / сост. И. В. Руденко. – М.: НПЦ ЦС СПО (ФДО), 1992. – 71 с.

2. Крупская Н. К. Коммунистическое воспитание смены: статьи и речи. – М.: Мол. гвардия,

ОГИЗ, 1934. – 255 с.

3. Луначарский А. В. Задачи внешкольного образования в Советской России [Электронный ресурс] // Речь, произнесенная на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию 6 мая 1919 г. – URL: <https://knigism.online/s/17815>

<sup>1</sup> Нормативные документы, регламентирующие содержание деятельности работников образования. – URL: <http://oipro.pf/wp-content/uploads/2020/01/Normativnyye-dokumenty-reglamentirujushhie-deyatelnost-pedagogov.pdf> (дата обращения: 11.09.2023)

(дата обращения: 20.12.2023).

4. Бедерханова В. П. Проектируем лагерь // Народное образование. – 2008. – № 3. – С. 56–63.

5. Газман О. С., Матвеев В. Ф. Педагогика в пионерском лагере: из опыта работы Всероссийского п/л «Орленок». – М.: Педагогика, 1982. – 96 с.

6. Данилков А. А., Данилкова Н. С. Тренды и тенденции сферы детского отдыха и оздоровления // Народное образование – 2023. – № 2. – С. 25–31.

7. Данилков А. А., Данилкова Н. С. Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – 220 с.

8. Дейч Б. А., Киселева Е. В. Потенциал детского лагеря в личностном развитии вожатого // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 55–65.

9. Коваль М. Б. Педагогика внешкольного учреждения. – Оренбург: Южный Урал, 1994. – 62 с.

10. Шмаков С. А. Дети на отдыхе: Прикладная «энциклопедия»: Учителю, воспитателю, вожатому. – 2-е изд., доп. – М., 2001. – 173 с.

11. Богданова Е. В. Вожатское лето: день за днем: методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 161 с.

12. Куприянова Б. В., Миновской О. В., Подобина А. Е. и др. Организация досуговых мероприятий: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / под ред. Б. В. Куприянова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 288 с.

13. Никульников А. Н. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 218–223.

14. Ромм Т. А., Ромм М. В., Скалабан И. А. Исторические очерки российской социальной работы: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999. – 134 с.

15. Соловьев З. П. Избранные произведения. Вопросы социальной гигиены и здравоохранения. – М.: Медицина, 1970. – 300 с.

16. Соловьев З. П. Крым-пионерам [Электронный ресурс] // Издание ЦК Общ. Красного Креста РСФСР «Лагерь в Артеке», 1926. – URL: [https://suuk.su/knigi/lager\\_v\\_arteke.htm](https://suuk.su/knigi/lager_v_arteke.htm) (дата обращения: 20.12.2023).

17. Кудинов В., Тупиченков С. Партия, комсомол и вожатский кадр. Предисловие к документам КПСС и ВЛКСМ о кадрах пионерских работников. – М., 1970. – 230 с.

18. Гузненко З. И. К вопросу об обеспечении школ пионервожатыми в годы Великой Отечественной войны // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе, социальной педагогике и физическому воспитанию: материалы научно-практической конференции (3 апреля 2001 г.). – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2001. – С. 22–30.

19. Кара-Мурза С. Г. Советская цивилизация. – М.: ЭКСМО-Пресс: Алгоритм, 2001. – Т. 2. – 138 с.

20. Куприянов Б. В. Коммунарская легенда «Орленка» // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 13–21.

21. Мудрик А. В. Три года, породившие легенду // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы: сборник / под общ. ред. Т. А. Ромм, Т. Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 147–154.

22. Лутошкин А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / под ред. Б. З. Вульфова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

## References

1. Rudenko, I. V., comp., 1992. The game and the children's movement. I. N. Zhukov – to help the organizers of the children's movement and teachers. Moscow: NPTS CS SPO (FDO) Publ., 71 p. (In Russ.)

2. Krupskaya, N. K., 1934. Communist education of the shift: Articles and speeches. Moscow: Mol. gvardiya Publ., pp. 241–250 (In Russ.)

3. Lunacharskiy, A. V., 1919. Objectives of out-of-school education in Soviet Russia. Speech on the I All-Russian Congress on Extracurricular

Education May 6, 1919 [online]. Available at: <https://knigism.online/s/17815> (accessed 20.12.2023). (In Russ.)

4. Bederhanova, V. P., 2008. Designing a camp. People's Education, no. 3, pp. 42–48 (In Russ., abstract in Eng.)

5. Gazman, O. S., Matveev, V. F., 1982. Pedagogy of pioneer's camp: on experience of All-Russian pioneer's camp "Orlyonok". Moscow: Pedagogy Publ., 96 p. (In Russ.)

6. Danilkov, A. A., Danilkova, N. S., 2023.

- Trends and tendencies of Children's Health and Recreation Sphere. *People's Education*, no. 2, pp. 25–31 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Danilov, A. A., 2010. Children's health and recreation camp: organization and activities, personality and team: a monography. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 220 p. (In Russ.)
8. Deich, B. A., Kiselyova, E. V., 2022. Potential of children's camp in personal development of a counselor. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 55–65 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Koval, M. B., 1994. Pedagogy of out-of-school institution. Orenburg: Yuzhny Ural Publ., 62 p. (In Russ.)
10. Shmakov, S. A., 2001. Children on recreation: Encyclopedia: For teachers, educators, counselors. 2nd edition. Moscow, 173 p. (In Russ.)
11. Bogdanova, E. V., 2014. Counselor's summer: day by day: methodological guide. Novosibirsk: NSPU Publ., 161 p. (In Russ.)
12. Kupriyanova, B. V., Minovskoy, O. V., Podobina, A. E., et al., 2014. Organization of leisure activities: a textbook for students of institutions of prof. education. Moscow: Izdatelskiy center "Academiya" Publ., 288 p. (In Russ.)
13. Nikulnikov, A. N., 2009. Regulatory, legal and theoretical approaches to counselor training: historical aspect. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 10, pp. 218–223 p. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Romm, T. A., Romm, M. V., Scalaban, I. A., 1999. Historical outlines of Russian social work. Novosibirsk: NSTU Publ., 134 p. (In Russ.)
15. Solovyov, Z. P., 1970. Selected works. Questions of social hygiene and health care. Moscow: Medicine Publ., 300 p.
16. Solovyov, Z. P., 1926. Crimea-pioneers // Edition of the Central Committee of the General Assembly. The Red Cross of the RSFSR "Camp in Artek" [online]. Available at: [https://suuk.su/knigi/lager\\_v\\_arteke.htm](https://suuk.su/knigi/lager_v_arteke.htm) (accessed 12.20.2023).
17. Kudinov, V. Tupichenkov, S., 1970. Party, Komsomol and counselor's staff. Preface to the documents of the CPSU and the Komsomol on the counselors of pioneer workers. Moscow (In Russ.)
18. Guznenko, Z. I., 2001. On the issue of providing schools with pioneer leaders during the Great Patriotic War Modern problems of training specialists in social work, social pedagogy and physical education: materials of a scientific and practical conference, April 3, 2001. Ekaterinburg: USPU Publ., pp. 22–30 (In Russ.)
19. Kara-Murza, C. G., 2001. Soviet Civilization. Moscow: EKSMO-Press: Algoritm Publ., 138 p. (In Russ.)
20. Kupriyanov, B. V., 2013. Communar's legend of "Orlyonok". *Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, p. 13–21 (In Russ., abstract in Eng.)
21. Mudrik, A. V., et al., 2011. Three years that born a legend. Social pedagogy: people, ideas, problems: collection. Arzamas: ASPU Publ., pp. 147–154 (In Russ.)
22. Lutoshkin, A. N., 1986. How to lead: For high school students about the basics of an organizer. work. 3rd edition. Moscow: Prosvesheniye Publ., 208 p. (In Russ.)

### Информация об авторе

А. Ю. Байкалова, директор Содружества лагерей «Синяя птица», [2bcamp@mail.ru](mailto:2bcamp@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0007-1099-8432>, Новосибирск, Россия

### Information about the author

Anna Y. Baykalova, Director of the "Blue Bird" Camps Association, [2bcamp@mail.ru](mailto:2bcamp@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0007-1099-8432>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 14.11.2023

Принята редакцией 10.12.2023

Submitted 14.11.2023

Accepted by the editors 10.12.2023

Научная статья  
УДК 378:793  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.09

## Факторы и условия практической подготовки будущих педагогов-хореографов

Давыдова Анастасия Александровна<sup>1</sup>, Чурекова Татьяна Михайловна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Кемеровский государственный институт культуры, Кемерово, Россия

*Аннотация.* В статье актуализируется задача, подчеркнутая в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по всем направлениям подготовки хореографов, а также в профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Приказ МТиСЗ РФ от 22.10.2021 года), а именно подготовка будущих специалистов в области хореографии к педагогической деятельности.

Цель статьи – акцентировать внимание на факторах, обуславливающих данный процесс, поскольку педагогические задачи присутствуют во всех видах профессиональной деятельности будущих хореографов.

Исследование проводилось на основе методов сравнительного, критического анализа, синтеза, обобщения и интерпретации.

Изучение нормативных документов, психолого-педагогической научной литературы и практики позволило нам выделить факторы, оказывающие наибольшее влияние на практическую подготовку будущих хореографов и разделить их по источнику воздействия на внешние и внутренние. К внешним факторам отнесены: культурно-образовательная среда, взаимодействие с преподавателями, студенческий коллектив. К внутренним факторам: увлеченность профессией, способность к творчеству, саморазвитие, самообразование и самовоспитание. На основании данных факторов были выделены и обоснованы условия, под воздействием которых можно существенно улучшить данный процесс. К таким условиям отнесены: обогащение педагогической составляющей в преподавании специальных дисциплин студентов-хореографов; включение обучающихся в практико-ориентированную деятельность в процессе прохождения практик; использование новых технологий в преподавании дисциплин.

В заключении делается вывод о том, что практическая подготовка к педагогической деятельности студентов-хореографов представляет собой процесс комплексного воздействия факторов, определяемых спецификой хореографического образования, реализуемый за счет теоретически раскрытых в статье педагогических условий.

*Ключевые слова:* практическая подготовка; подготовка хореографов; педагогическая деятельность; факторы профессиональной подготовки; педагогические условия; педагог-хореограф; студенты-хореографы

*Для цитирования:* Давыдова А. А., Чурекова Т. М. Факторы и условия практической подготовки будущих педагогов-хореографов // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.09>

Scientific article

## Factors and Conditions of Practical Training for Future Choreographer-Teachers

Anastasia A. Davydova<sup>1</sup>, Tatiana M. Churekova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kemerovo State Institute of Culture, Kemerovo, Russia

*Abstract.* The article addresses the task emphasized in the Federal State Educational Standards for Higher Education in all areas of choreographer training, as well as in the professional standard



“Teacher of Additional Education for Children and Adults” (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, October 22, 2021), namely, the preparation of future specialists in choreography for teaching activities.

The goal of the article is to draw attention to the factors that determine this process since pedagogical tasks are present in all types of professional activities for future choreographers.

The study was conducted based on comparative, critical analysis, synthesis, generalization, and interpretation methods. Examination of regulatory documents, psychological-pedagogical scientific literature, and practice allowed us to identify factors that have the greatest influence on the practical training of future choreographers and categorize them based on their sources of impact as external and internal. External factors include: cultural-educational environment, interaction with teachers, and student community. Internal factors include: passion for the profession, creativity, self-development, self-education, and self-discipline. Based on these factors, conditions were identified and justified that can significantly improve this process. Such conditions include: enriching the pedagogical component in teaching special disciplines to choreography students; involving students in practice-oriented activities during internships; and using new technologies in teaching disciplines.

In conclusion, it is stated that practical training for teaching activities of choreography students represents a process of complex factors influenced by the specifics of choreographic education and implemented through the theoretically substantiated pedagogical conditions discussed in the article.

*Keywords:* practical training; choreographer training; teaching activities; factors of professional training; pedagogical conditions; choreographer-teacher; choreography students

*For citation:* Davydova, A. A., Churekova, T. M., 2024. Factors and conditions of practical training for future choreographer-teachers. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.09>

**Введение, постановка проблемы.** Поиск оптимальных путей подготовки студентов к педагогической деятельности сегодня является одной из актуальных задач для всех учреждений культуры, выпускающих специалистов в области хореографии, поскольку в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки хореографов<sup>1, 2, 3</sup> включены задачи педагогического типа, а профессиональной деятельности выпускников, освоивших данные программы, соответствует профессиональный стандарт 01.003 «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»<sup>4</sup>. Также важно отметить, что

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.02 Народное художественное творчество: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6.12.2017 г. № 1178 [Электронный ресурс]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510302\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/510302_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 12.10.2023).

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 16.11.2017 г. № 1121 [Электронный ресурс]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/520301\\_B\\_3\\_10012018.pdf?ysclid=l60dny2a5y723057911](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/520301_B_3_10012018.pdf?ysclid=l60dny2a5y723057911) (дата обращения: 12.10.2023).

<sup>3</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 52.03.02 Хореографическое исполнительство: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 16.11.2017 г. № 1131 [Электронный ресурс]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/520302\\_B\\_3\\_07122017.pdf?ysclid=l60dligw7w974391279](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/520302_B_3_07122017.pdf?ysclid=l60dligw7w974391279) (дата обращения: 12.10.2023).

<sup>4</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 № 652н. [Электронный ресурс]. – URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT\\_ID=48583](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48583) (дата обращения: 12.10.2023).

большинство выпускников работают преподавателями хореографических дисциплин в различных студиях, ансамблях, школах, а также в профессиональных учебных заведениях. Е. В. Смелковская отмечает, что несмотря на различия в образовательных программах для существующих направлений подготовки хореографов, все они в обязательном порядке предусматривают получение знаний и развитие навыков педагогической деятельности [1, с. 83]. Практическую подготовку к педагогической деятельности студентов-хореографов мы рассматриваем как часть образовательного процесса, направленного на формирование специалиста, компетентного в своей профессиональной области, обладающего способностью и готовностью к практической деятельности в области хореографического искусства, связанную с решением задач исполнительского, балетмейстерского и педагогического типа на основе знаний, умений, навыков и профессионально-личностных качеств [2, с. 212].

**Обзор научной литературы по проблеме.** Анализ научной литературы позволил нам выделить факторы, влияющие на процесс практической подготовки будущих хореографов к педагогической деятельности. Очевидным является также необходимость аргументировать условия, с помощью которых возможно воздействие на рассмотренные факторы, что и является целью данного исследования.

В современной научной литературе многие ученые обращаются к факторам, связанным с профессиональной подготовкой, и рассматривают их в различных аспектах:

1) факторы практической подготовки будущих специалистов [3; 4];

2) факторы профессиональной подготовки будущих специалистов в различных областях [5; 6; 7; 8 и др.];

3) внутренние и внешние факторы профессиональной подготовки [9; 10; 11].

На последнем аспекте остановимся

подробнее. О. Н. Борейко называет внутренние факторы личностными, а внешние – профессиональными [10, с. 27–28]. Е. А. Омельченко и Т. М. Чурекова также справедливо отмечают, что внешние факторы действуют извне, а внутренние обусловлены индивидуально-личностными особенностями обучающихся [11, с. 54–55].

**Методология и методы исследования.** Основываясь на анализе научной литературы, а также на собственном педагогическом опыте, акцентируем внимание на следующих факторах, являющихся, с нашей точки зрения, важными в процессе практической подготовки к педагогической деятельности студентов-хореографов, разделив их на внутренние и внешние по источнику воздействия.

К внешним факторам отнесем следующие:

1. *Культурно-образовательная среда*, под которой подразумеваем осуществление в образовательном учреждении (в случае данного исследования – в институте культуры) профессиональной подготовки, включающей воздействие двух составляющих образования: культурно-воспитывающей и профессионально-обучающей. В институте культуры, и в частности в практической подготовке педагогов-хореографов, эти составляющие образования не существуют друг без друга и органично вплетаются в процесс подготовки будущих специалистов. Обучение и воспитание будущих хореографов пронизано культурой: от учебных аудиторий до больших концертных программ на сценических площадках. Большое значение уделяется профессиональной культуре, включающей в себя совокупность специальных знаний, умений, навыков, а также личностных качеств, которые необходимо проявлять не только в обыденной жизни и в образовательном процессе, но и непосредственно в профессиональной деятельности. Для хореографов немало-

важное значение имеет сценическая культура (внешний вид, поведение и т. д.) и это непосредственно является частью профессиональной культуры. Важную роль при этом играют педагоги, с помощью которых студент совершенствуется в культурном и образовательном смысле. В практической подготовке студентов-хореографов к педагогической деятельности данный аспект можно выделить в отдельный фактор.

2. *Взаимодействие с преподавателями* – отношения педагог-студент, в которых находится обучающийся на протяжении всей подготовки в учебном заведении. От того, какую модель взаимодействия изберет педагог, зависит отношение студента-хореографа к своим будущим ученикам, поскольку педагог является примером для подражания и в профессиональном, и в личностном плане. Особенно стоит отметить взаимоотношения студентов-хореографов со своими преподавателями по специальным дисциплинам, которые строятся на взаимопонимании, доверии и взаимной поддержке, так как не ограничиваются учебным временем. У студентов-хореографов в процессе обучения предусмотрены концертные показы, и для того, чтобы к ним подготовиться, необходимы дополнительные репетиции, на которые преподаватели и студенты выделяют, в том числе, и свое свободное время. Преподаватели сопровождают студентов в концертных поездках, где выполняют функции не только педагога, но и наставника в различных бытовых вопросах, что еще больше укрепляет личные взаимоотношения и способствует их развитию. Обратной стороной являются взаимоотношения педагогов и студентов на специальных дисциплинах. Все студенты обладают различными данными и степенью владения телом, и задача педагога из «неоднородного» коллектива сделать единый ансамбль, а для этого необходима строгая дисциплина и четкое подчинение требованиям педагога. Таким образом, «перевоспитание» педагогов-хореографов

на специальных дисциплинах и вне учебного процесса в различные роли является особенностью процесса практической подготовки будущих специалистов.

3. *Студенческий коллектив* – взаимоотношения обучающихся в учебном заведении (в группе, на курсе, на факультете). Важную роль в любом студенческом коллективе играет доброжелательность, уважение, принятие и поддержка, ведь обучающиеся проводят вместе большую часть своего времени, как на теоретических, так и на практических занятиях. Однако в студенческом хореографическом коллективе имеется своя специфика. Обучающиеся проводят время вместе не только на учебных занятиях в вузе, но и вне их, например, во время концертной деятельности, которая является частью образовательного процесса и любого хореографического коллектива. Здесь не имеет значения, на каком курсе учится студент, ведь если он талантлив, то может выступать наравне со старшекурсниками. Таким образом, студент становится частью хореографического коллектива, может заявить о себе и своих возможностях. В студенческом хореографическом коллективе все связаны между собой и зависят друг от друга, так как без исполнителей не будет танца, поэтому так важны дружественные взаимоотношения в группе (на курсе, на факультете). Как отмечает Д. Зайфферт, актуализируя принцип воспитания А. С. Макаренко, «воспитание в танце – это воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива» [12, с. 34].

К внутренним факторам относим следующие:

1. *Увлеченность профессией*, которая включает в себя и мотивацию, и познавательную активность обучающихся. Без мотивации невозможно стать хореографом. Каждый день будущего специалиста – это большая физическая активность, к которой готов он должен быть еще задолго до поступления в высшее учебное заведение. Мотивация к освоению профессии осно-

вана на увлеченности ею. Познавательная активность проявляется также через увлеченность деятельностью хореографа, когда будущий педагог стремится узнать новую информацию, которая будет им использована в дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, получение хореографического образования – трудная, но важная часть профессионального пути, которая будет освоена увереннее тем, кто увлечен своей будущей профессией.

2. *Способность к творчеству* – в педагогической деятельности творчество является неотъемлемым компонентом взаимодействия ученика и педагога. О. Г. Корчмар считает творческую педагогическую деятельность фактором повышения качества образования. Согласимся со следующей мыслью автора: «если педагог желает научиться завтра лучше, чем сегодня, то он должен быть в постоянном поиске интересных и эффективных педагогических технологий, методов и приемов» [13, с. 99]. В хореографии весь процесс обучения пронизан творческой деятельностью. Педагог должен уметь творчески подходить к учебному процессу, стараясь увлечь своих учеников тем или иным направлением хореографии, с которым он работает. Также он должен уметь сочинять творческие композиции для ведения занятий и создания концертных программ. Способность к творчеству важна со стороны как педагога, так и студента, который в будущем сам встанет на место преподавателя. Поэтому данный фактор необходимо учитывать в процессе подготовки будущих педагогов-хореографов.

3. *Саморазвитие, самообразование и самовоспитание* – развивающие процессы, без которых любая профессиональная подготовка не может быть целостной и эффективной, поскольку результатом работы педагога над личностным и профессиональным совершенствованием выступает развитие обучающихся. Т. Н. Дронова считает, что педагогический работник, способ-

ный к постоянному саморазвитию, «может реализовать творческий подход в выборе способов решения педагогических задач» [14, с. 193], что важно во взаимосвязи с предыдущим фактором. В хореографическом образовании педагог в большей степени является ориентиром для студента, на которого можно равняться. Формирующийся потенциал каждого студента может помочь раскрыть педагог, поскольку именно в хореографическом классе ежедневно «вытачивается» и исполнительское, и балетмейстерское, и, конечно, педагогическое мастерство будущих специалистов. Поэтому стремление педагога развиваться в профессиональном и личностном плане будет примером и для его учеников.

**Результаты исследования, обсуждение.** Воздействие вышеперечисленных факторов актуализирует необходимость теоретического обоснования и создания педагогических условий, от которых закономерно зависит успешность процесса практической подготовки к педагогической деятельности студентов-хореографов.

В качестве первого условия нами было выделено «обогащение педагогической составляющей в преподавании специальных дисциплин студентов-хореографов». В современном хореографическом образовании большее внимание в преподавании специальных дисциплин уделяется исполнительскому мастерству студентов, наша же задача акцентировать внимание на их обучении методически грамотному преподаванию данных дисциплин в будущей профессиональной деятельности. Мы согласны с А. М. Меренюковой, которая считает, что несмотря на введенную педагогическую составляющую в специальные дисциплины хореографов, образовательный процесс на данный момент заключается в формировании прежде всего исполнительских качеств. Педагоги стараются раскрыть творческую индивидуальность будущих хореографов, за этим забывая уделять должное внимание методикам

дальнейшей передачи знаний и умений [15, с. 103]. Данный аспект должен являться доминирующим принципом в рассмотрении педагогической перспективы хореографического образования, поскольку педагог не просто обучает и воспитывает, он передает свой опыт и знания через учеников будущим поколениям. Реализация данного условия должна быть взаимосвязана с циклом психолого-педагогических дисциплин, изучаемых студентами-хореографами во время обучения в вузе, а знания, полученные на данных дисциплинах, необходимо применять и совершенствовать также и в дисциплинах профессионального цикла, к которым относятся дисциплины, связанные с теорией и методикой преподавания той или иной области хореографии. В исследовании нами были взяты за основу учебные дисциплины «Танец и методика преподавания: классический танец», «Теория, методика и практика народно-сценического танца» и др. Например, знания о формах обучения в педагогике помогут будущим хореографам при выборе форм обучения в хореографическом коллективе. Они могут иметь свои особенности, однако основа остается идентичной знаниям, полученным на психолого-педагогических дисциплинах.

Вторым условием, аргументированным нами, стало «*включение обучающихся в практико-ориентированную деятельность в процессе прохождения практик*». Результативность практико-ориентированной деятельности подтверждается сегодня большим количеством исследований [16; 17], некоторые из них обращены непосредственно к практико-ориентированной деятельности будущих хореографов [18; 19]. Однако в данных исследованиях довольно мало информации о педагогической составляющей такой деятельности, что явилось стимулом к обоснованию вышеназванного условия. Во время обучения в вузе студенты-хореографы проходят несколько видов практик, в зависимости от направления подготовки:

– 51.03.02 Народная художественная культура: ознакомительная, проектно-технологическая, педагогическая и преддипломная;

– 52.03.01 Хореографическое искусство: практика по получению профессиональных умений и навыков, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, исполнительская практика, педагогическая практика, творческая практика, преддипломная практика;

– 52.03.02 Хореографическое исполнительство: учебная практика (исполнительская), педагогическая практика (производственная), творческо-исполнительская практика (преддипломная).

В каждом из видов практик студентам приходится решать те или иные задачи педагогического типа, но в разной мере, а согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, практика является составляющей практической подготовки будущего специалиста. Соответственно, для повышения качества практической подготовки к педагогической деятельности студентов-хореографов при прохождении различных видов практик необходимо сделать акцент на их педагогических составляющих.

Выбор третьего условия – «*использование современных технологий в преподавании дисциплин*» обосновывается тем, что хореографическое искусство не стоит на месте и требует все новых форм и методов преподавания, наряду с устоявшимися традициями. К таким формам преподавания можно отнести включение в обучение цифровых технологий, с развитием которых практическая подготовка хореографов значительно усовершенствовалась. Сегодня задание педагога можно выполнить в любом месте, где доступен интернет, а это существенно упрощает и работу самого студента, и его взаимодействие с преподавателем. Н. В. Мочалова считает, что «внедрение цифровых техно-

гий в сферу хореографического искусства оказывает положительное влияние на раскрытие потенциала хореографической культуры... так как они позволяют расширить границы обучения» [20, с. 654]. Также важной стороной процесса внедрения цифровых технологий в хореографию становится «перевод методических материалов в цифровой формат в целях подготовки будущих педагогов-хореографов» [20, с. 653]. Это важно для объединения и совершенствования знаний хореографов, поскольку дает возможность говорить на одном языке, находясь в различных точках мира. Частью цифровых технологий являются медиатехнологии, которые также в настоящий момент имеют широкое применение в хореографическом образовании. Т. Ю. Нижникова [21] в своей работе ставит вопрос о такой характеристике использования медиа в образовательном процессе хореографов, как «наглядность». Принимая точку зрения автора, отметим, поскольку человек воспринимает большую часть информации с помощью зрения, то визуальный канал восприятия для современных студентов является одним из важнейших для передачи знаний, а по-

тому наглядность в данном аспекте способствует лучшему усвоению знаний и умений. В практической подготовке хореографов под медиатехнологиями чаще всего понимается видео- и аудиоматериал, который используется как при самостоятельной работе, так и при совместной работе с педагогом на учебных занятиях.

**Заключение.** Научные позиции, представленные в статье, являются теоретическим обоснованием экспериментальной деятельности (формирующего этапа эксперимента), планируемого в дальнейшей работе над исследованием. Таким образом, мы обосновали, что практическая подготовка к педагогической деятельности будущих хореографов представляет собой процесс комплексного воздействия внешних (культурно-образовательная среда, взаимодействие с преподавателями, студенческий коллектив) и внутренних (увлеченность профессией, способность к творчеству, саморазвитие, самообразование и самовоспитание) факторов, и с помощью реализации обоснованных в статье условий планируется изменение этих факторов и фокусирование внимания на повышении качества данного процесса.

#### Список источников

1. Селковская Е. В. Два аспекта подготовки студентов хореографических факультетов университетов культуры и искусств // *Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование.* – 2015. – № 1 (37). – С. 82–84.
2. Давыдова А. А. Сущностная характеристика понятия практическая подготовка в профессиональном образовании студентов-хореографов // *Вестник КемГИК.* – 2022. – № 61. – С. 210–216.
3. Базовая кафедра вуза как основа развития территориальных систем профессионально-педагогического образования: монография / Л. А. Бердюгина, А. Г. Жуков, Г. Н. Жуков, Е. В. Зудов, И. Ю. Кузнецова, О. Ю. Мельникова, Л. Г. Пересыпкина, В. Т. Сопегина, Е. А. Шакуто, Е. Ю. Шакуто; под ред. Г. Н. Жукова, В. Т. Сопегиной, Е. А. Шакуто. – Уфа: Аэтерна, 2018. – 290 с.
4. Землянская Е. Н., Безбородова М. А. Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства // *Педагогика. Вопросы теории и практики.* – 2021. – Т. 6, Вып. 1. – С. 123–128.
5. Ермакова О. Е., Мартынова Е. С. Факторы, способствующие формированию мотивации достижения успеха у обучающихся в процессе профессиональной подготовки // *Современный образовательный процесс: теория и практика внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: материалы Всероссийской с международным участием заочной научно-практической конференции.* – 2018. – С. 164–167.
6. Невзорова А. В. Стимулирующие и сдерживающие факторы профессиональной подготовки педагогов // *Проблемы совре-*

- менного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 124–128.
7. *Сабанцева Т. В.* Анализ современных требований работодателя к профессиональным навыкам бакалавра по направлению подготовки «Хореографическое искусство» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – Т. 16, № 2. – С. 165–173.
8. *Скрёбнева Н. Р.* Факторы повышения профессиональной компетентности педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (47). – С. 190–196.
9. *Акимова О. И.* К вопросу о показателях качества образования будущего педагога // Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей II Международной научно-практической конференции (Пенза, 23 января 2017 года). – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. – С. 226–228.
10. *Борейко О. Н.* Факторы и условия успешной подготовки социальных педагогов // Педагогические и социальные вопросы образования: сб. мат. Межд. научно-практич. конф. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Мин. образования и молодежной политики Чувашской Респ. – 2020. – С. 24–27.
11. *Омельченко Е. А., Чурекова Т. М.* Становление культуры самовыражения студентов в процессе профессиональной подготовки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – 225 с.
12. *Зайферт Д.* Педагогика и психология танца. Заметки хореографа. – СПб.: Лань, Издание «Планета музыки», 2012. – 128 с.
13. *Корчмар О. Г.* Творческая педагогическая деятельность как фактор повышения качества образования // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей: материалы международной электронной научно-практической конференции: в 4 т. (Донецк, 01–31 октября 2020 года). Том 2. Часть 2. – Донецк: Истоки, 2020. – С. 98–101.
14. *Дронова Т. Н.* Личностно-профессиональная позиция педагога как фактор творческого саморазвития работника образовательной организации // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции (к 90-летию Воронежского государственного педагогического университе-
- та): к 90-летию ВГПУ: в 2 ч., (Воронеж, 19–20 мая 2021 года). Часть II. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. – С. 191–196.
15. *Меренукова А. М.* Проблема подготовки педагога-хореографа в истории культуры и в современном обществе // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1 (9). – С. 100–105.
16. *Костюнина А. А.* Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов: технологический аспект // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2 (ч. 3). – С. 499–503.
17. *Львов Л. В.* Персональная траектория развития в практико-ориентированном образовательно-профессиональном процессе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11, № 4 (46). – С. 118–125.
18. *Абрамова И. В., Корниенко Е. Г.* Практико-ориентированное обучение при подготовке хореографов ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры» // Тенденции и перспективы развития хореографического искусства на современном этапе: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. – Орёл: Орловский государственный институт культуры, 2021. – С. 5–9.
19. *Сергеева Е. Ф., Моисеенко Р. Н.* Практико-ориентированное обучение при подготовке специалистов по направлению «Хореографическое искусство» // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 4. – С. 155–161.
20. *Мочалова Н. В.* Цифровые технологии в хореографии: реалии и перспективы развития // Международный форум Kazan Digital Week-2022: Сборник материалов Международного форума (Казань, 21–24 сентября 2022 года) / под общ. ред. Р. Н. Минниханова. – Казань: Научный центр безопасности жизнедеятельности, 2022. – С. 651–655.
21. *Нижникова Т. Ю.* Новые возможности видео-фиксации хореографического наследия как условие формирования эстетического вкуса учащихся ДШИ // Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века: материалы междунар. науч.-творч. форума (научной конференции) (7–8 ноября 2019 г.). – Челябинск: ЧГИК, 2019. – С. 184–188.

## References

1. Smelkovskaya, E. V., 2015. Two aspects of preparing students from choreographic faculties of culture and art universities. *Academia: Dance. Music. Theater. Education*, no. 1 (37), pp. 82–84. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Davydova, A. A., 2022. Essential characteristic of the concept of practical training in the professional education of choreography students. *Bulletin of KemGIK*, no. 61, pp. 210–216. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Berdyugina, L. A., Zhukov, A. G., Zhukov, G. N., Zudov, E. V., Kuznetsova, I. Yu., Melnikova, O. Yu., Peresyapkina, L. G., Sopegina, V. T., Shakuto, E. A., Shakuto, E. Yu.; ed. G. N. Zhukova, V. T. Sopegina, E. A. Shakuto, 2018. *The basic department of a university as a basis for the development of territorial systems of professional-pedagogical education: monograph*. Ufa: Aeterna Limited Liability Company, 290 p. (In Russ.)
4. Zemlyanskaya, E. N., Bezborodova, M. A., 2021. Modeling the practical training of student teachers in the conditions of school-university partnership. *Pedagogy. Issues of theory and practice*. Vol. 6, no. 1, pp. 123–128. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Ermakova, O. E., Martynova, E. S., 2018. Factors contributing to the formation of achievement motivation in students during professional training. *Modern educational process: theory and practice of implementing new generation federal state educational standards. Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation*, pp. 164–167. (In Russ.)
6. Nevzorova, A. V., 2020. Stimulating and inhibiting factors of teacher professional training. *Problems of modern pedagogical education*, no. 69-2, pp. 124–128. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Sabantseva, T. V., 2022. Analysis of modern employer requirements for professional skills of bachelor's degree in Choreographic Art. *Science about a person: humanitarian research*. Vol. 16, no. 2, pp. 165–173. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Skrebneva, N. R., 2019. Factors increasing the professional competence of a music teacher during university training. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 2 (47), pp. 190–196. (In Russ.)
9. Akimova, O. I., 2017. On indicators of the quality of future teacher education. *Innovative technologies in science and education: collection of articles from the 2nd International Scientific-Practical Conference*, Penza: "Science and Enlightenment". Under the general editorship of G. Y. Gulyaev, pp. 226–228. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Boreyko, O. N., 2020. Factors and conditions for successful training of social pedagogues. *Pedagogical and social issues of education. Collection of materials from the International Scientific-Practical Conference of the Chuvash Republican Institute of Education of the Ministry of Education and Youth Policy of the Chuvash Republic*, pp. 24–27. (In Russ.)
11. Omelchenko, E. A., Churekova, T. M., 2021. Formation of students' self-expression culture in the process of professional training: monograph. Ministry of Education of the Russian Federation, Novosibirsk State Pedagogical University. Novosibirsk: NSPU Publ., 225 p. (In Russ.)
12. Zaifert, D., 2012. *Pedagogy and psychology of dance. Notes of a choreographer*. St. Petersburg: Publisher "Lan", Edition "Planet of Music", 128 p. (In Russ.)
13. Korchmar, O. G., 2020. Creative pedagogical activity as a factor in improving the quality of education. *Additional professional education of pedagogical personnel in the context of acmeological ideas: materials of the international electronic scientific-practical conference*. Donetsk: Istoki Publ., Vol. 2, part. 2, pp. 98–101. (In Russ.)
14. Dronova, T. N., 2021. Personal-professional position of the teacher as a factor in the creative self-development of an educational organization employee. *Priorities of upbringing: historical and cultural search and modern practices: materials of the All-Russian scientific-practical conference to the 90th anniversary of VGPU: in 2 parts*. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University. Part II, pp. 191–196. (In Russ.)
15. Merenyukova, A. M., 2016. The problem of training a teacher-choreographer in the history of culture and in modern society. *Bulletin of the Siberian State University of Railway Communications: Humanities Research*, no. 1 (9), pp. 100–105. (In Russ.)
16. Kostyunina, A. A., 2016. Practice-oriented professional training of future teachers: technological aspect. *Modern knowledge-intensive technologies*, no. 2 (part 3), pp. 499–503. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Lvov, L. V., 2019. Personal trajectory of development in practice-oriented educational-pro-



fessional process. Modern higher school: innovative aspect. Vol. 11, no. 4 (46), pp. 118–125. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Abramova, I. V., Kornienko, E. G., 2021. Practice-oriented learning in the training of choreographers at the FSBEI HE “Oryol State Institute of Culture”. Trends and prospects for the development of choreographic art at the present stage: materials of the All-Russian (with international participation) scientific-practical conference. Orel: Orel State Institute of Culture Publ., pp. 5–9. (In Russ.)

19. Sergeeva, E. F., Moiseenko, R. N., 2018. Practice-oriented learning in the training of specialists in the field of “Choreographic Art”. Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts, no. 4, pp. 155–161. (In Russ., abstract

in Eng.)

20. Mochalova, N. V., 2022. Digital technologies in choreography: realities and prospects of development. International forum Kazan Digital Week-2022: Collection of materials of the International Forum, Kazan: Scientific Center for Life Safety Publ., pp. 651–655. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Nizhnikova, T. Yu., 2019. New possibilities of video recording of choreographic heritage as a condition for the formation of aesthetic taste of students of the Children’s School of Art. Scientific schools. Youth in science and culture of the 21st century: Materials of the international scientific-creative forum (scientific conference). Chelyabinsk: CHGIK Publ., pp. 184–188. (In Russ., abstract in Eng.)

### Информация об авторах

А. А. Давыдова, аспирант кафедры педагогики, психологии и физической культуры, старший преподаватель кафедры народного танца, Кемеровский государственный институт культуры, davidova\_nastya@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-0138-7642>, Кемерово, Россия

Т. М. Чурекова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и физической культуры, Кемеровский государственный институт культуры, churekova\_t@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8467-1271>, Кемерово, Россия

### Information about the authors

Anastasia A. Davydova, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Psychology and Physical Culture, Senior Lecturer of the Department of Folk Dance of the Kemerovo State Institute of Culture, davidova\_nastya@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-0138-7642>, Kemerovo, Russia

Tatiana M. Churekova, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Kemerovo State Institute of Culture, churekova\_t@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8467-1271>, Kemerovo, Russia

Поступила в редакцию 14.11.2023

Принята редакцией 10.12.2023

Submitted 14.11.2023

Accepted by the editors 10.12.2023

Научная статья  
УДК 373.3/.5+316.6  
DOI: 10.15293/1813-4718.2401.10

## Агентность педагога как показатель развития лидерского потенциала

Нерадовская Ольга Рамазановна<sup>1</sup>, Стародубцев Вячеслав Алексеевич<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

*Аннотация.* Нелинейность, многоконтекстность и изменчивость современного мира находят свое отражение в политике, экономике, образовании и других сферах жизни человека. В ситуации разнообразия различных социальных сред и пространств, функционально-смысловой неопределенности различных контекстов большое значение приобретает транспрофессионализм педагога, его умение непрерывно развиваться, самостоятельно выстраивать взаимодействие с окружающим миром, проявляя свою агентность.

Цель исследования – операционализация содержания понятия агентности педагога и его проявления как показателя развития лидерского потенциала с учетом происходящих изменений в современном мире.

Методология. Трактовка сущности терминов «агентность» (agency) и «лидерский потенциал» педагога осуществлялась с использованием метода семантического анализа их содержания в отечественных и зарубежных источниках. Применение деятельностного и акмеологического подходов обусловлено необходимостью определения ключевого механизма реализации агентности педагога в сопоставлении значимых категорий (агентность, лидерство и менеджмент). Использовались общенаучные методы исследования: теоретический анализ и синтез, систематизация и обобщение научной литературы по теме исследования.

Результаты исследования. В качестве основного механизма проявления агентности педагога предложен коннективизм (социальная поливалентность) как способность педагога находить и поддерживать условия, формы, пути и способы общения с представителями разных профессий, социальных групп и статусов, убеждений, возрастов для организации совместных акций, событий, продуктивной деятельности, что позволило установить ключевую роль агентности в развитии лидерского потенциала педагога – создание атмосферы сотрудничества в рамках образовательной организации и вне ее.

Заключение. Сделан вывод, что педагогу, как носителю и субъекту общественных отношений, необходимо развивать свою агентность и лидерский потенциал для ориентации и адаптации в меняющемся мире в интересах устойчивого развития регионов и страны в целом.

*Ключевые слова:* нелинейный мир; агентность педагога; лидерский потенциал; акмеологический подход

*Для цитирования:* Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Агентность педагога как показатель развития лидерского потенциала // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 114–122. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.10>

## Teacher's Agency as an Indicator of Leadership Potential Development

Olga R. Neradovskaya<sup>1</sup>, Vyacheslav A. Starodubtsev<sup>1</sup>

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

*Abstract.* Nonlinearity, multi-contextuality, new normality, constant variability of the modern world are reflected in politics, economics, education and other spheres of human life. Professional and personal self-determination and orientation of a person is difficult in a situation of diversity of various social environments and spaces, functional and semantic uncertainty of educational contexts. In this regard, the importance in the field of education is acquired by the teacher's transprofessionalism, his ability to continuously develop, independently build interaction with the multifunctional environment, showing his agency as one of the indicators of leadership potential development.

The purpose of the study is to operationalize the content of the concept of the teacher's agency and its manifestation as an indicator of the development of leadership potential, taking into account the ongoing changes in the modern world.

*Methodology.* The understanding of the essence of the terms "agency" and "leadership potential" of the teacher was carried out using the method of semantic analysis of their interpretations available in domestic and foreign sources. The use of activity-based and acmeological approaches is due to the need to determine the key mechanism for implementing the teacher's agency in the comparison of significant categories (agency, leadership and management). General scientific research methods were used: theoretical analysis and synthesis, systematization and generalization of scientific literature on the research topic.

*Results.* Connectivism (social polyvalence) is proposed as the main mechanism for the manifestation of the teacher's agency as a teacher's ability to find and maintain conditions, forms, ways and means of communication with representatives of different professions, social groups and statuses, beliefs, ages for organizing joint actions, events, productive activities. This made it possible to establish the key role of agency in the development of a teacher's leadership potential – the creation of an atmosphere of cooperation within and outside the educational organization.

*Conclusion.* The conclusion is made that the teacher, as a carrier and subject of public relations, needs to develop his agency and leadership potential, respectively, for orientation and adaptation in a changing world in the interests of sustainable development of regions and the country as a whole.

*Keywords:* nonlinear world; teacher's agency; leadership potential; acmeological approach

*For citation:* Neradovskaya, O. R., Starodubtsev, V. A., 2024. Teacher's agency as an indicator of leadership potential development. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 114–122. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.10>

**Введение. Постановка проблемы.** Характеристики современного мира (нелинейность, многоконтекстность, новая нормальность, постоянная изменчивость и т. д.) находят свое отражение во всех сферах жизни человека: политике, экономике, образовании и др. В ситуации разнообразия различных социальных сред и пространств, функционально-смысловой неопределенности образовательных контекстов человек те-

ряется, затрудняются его профессионально-личностное самоопределение и ориентация. В данных условиях в системе образования большое значение приобретает транспрофессионализм педагога, умение непрерывно развиваться, самостоятельно выстраивать взаимодействие с полифункциональным окружающим миром и принимать необходимые решения, проявляя агентность в качестве одного из показателей развития лидер-

ского потенциала.

В последнее время понятие агентности индивида в его экзистенциальных отношениях с окружающим миром рассматривается в различных контекстах. В философском понимании агентность трактуется как свобода воли индивида, в социальном – как способность человека действовать в соответствии со своими намерениями по свободной воле в контексте социальной жизни, в поведенческом – как проявление индивидуального стиля профессиональной и социальной активности. Агентность связана со способностью индивида переходить от пассивности к активности, превращать идеи и намерения в действия. При этом она ориентирована на будущее посредством прогноза возникающих возможностей и постановки целей деятельности. Классификация понятий, связанных с агентностью, по признакам характера феномена (ценности и установки или навыки и деятельность), по степени выраженности качеств проактивного поведения (от слабой до высшей), по среде реализации (корпоративная среда, экономическая сфера, более широкие контексты) приведена в исследовании П. С. Сорокина и А. В. Зыковой [1]. Истоки концепции агентности представлены в работе С. М. Ребрей, где отмечены трудности в переводе исходного термина *agency* на русский язык [2]. В публикации С. С. Стрельникова и Р. С. Турова агентность трактуется как самостоятельность [3, с. 141].

В отечественной социологии и педагогике агентность понимается как «способность к проактивному воздействию человека на окружение, социальные структуры, включая создание новых форм взаимодействия в различных сферах общественной жизни» и «сформированная активная жизненная позиция, позволяющая в изменяющихся условиях быть активным, преадаптивным» [1, с. 1; 4, с. 7]. В работах М. В. Гасинца, М. С. Добряковой, А. В. Капуза агентность индивида трактуется как «социокультурно обусловленная воз-

можность и способность самостоятельно действовать в условиях неопределенности и выбора» [5; 6]. Отметим, что в приведенных работах прослеживается аналогия трактовки агентности с теорией социального научения А. Бандуры (Albert Bandura), согласно которой «поведение человека обуславливается постоянным взаимным влиянием поведенческих, когнитивных и средовых факторов» [7].

В цитируемых определениях общим является понимание агентности как специфической преобразующей деятельности личности, проявляющей ее индивидуальность (субъектность). При этом педагогическое содержание понятия агентности нуждается в исследовании. Как отмечено в работе П. С. Сорокина и А. В. Зыковой, «экспертный и академический дискурс в образовании смещается в сторону признания важности агентности, но пока это свойство остается недостаточно операционализированным» [1].

Целью работы является операционализация содержания понятия агентности педагога и его проявления как показателя развития лидерского потенциала с учетом происходящих изменений в современном мире. Это требует, прежде всего, проведения семантического анализа имеющихся трактовок термина «агентность» в применении к профессии педагога и установления роли и особенностей проявления агентности как показателя лидерского потенциала педагога.

**Методология.** Использован метод семантического анализа трактовок термина «агентность» (*agency*) и «лидерский потенциал» педагога, имеющихся в отечественных и зарубежных источниках. В рамках деятельностного подхода определен ключевой механизм реализации агентности педагога, акмеологический подход использован в сопоставлении значимых категорий (агентность, лидерство и менеджмент).

**Результаты исследования и обсуждение.** Как отмечает в диссертационной работе М. А. Мень, феномен лидерства особо

актуализируется в кризисных ситуациях развития общества, и что лидерство есть не только форма или разновидность социальной активности, но и способ бытия [8]. Становится необходимой личностно-профессиональная агентность человека, включающая определенные умения: 1) умение предвосхищать (уменьшать, избегать) воздействия стресса (шока) с помощью предварительной подготовки; 2) умение поглощать (справляться, смягчать) риски; 3) умение адаптироваться к будущему стрессу (шоку); 4) умение трансформировать ситуацию, вносить индивидуальные и межличностные изменения для смягчения глубинных причин конфликтов.

Проявлением агентности является волонтерская деятельность, в которой принимают участие как обучающиеся, так и педагоги образовательных организаций [9]. Агентность субъекта общественных отношений проявляется в социальной мобильности, как горизонтальной (в рамках одной избранной профессии с изменением места жительства или без этого), так и вертикальной (в получении ученой степени, становлении предпринимателем, инвестором, депутатом и др.).

Операционализация агентности проявляется в деятельности кураторов контента интернета, которые ведут в глобальной сети свои персональные сайты, выполняющие неформальные образовательные функции. В качестве экспертов они находят в интернете релевантную информацию по определенной теме, систематизируют ее и предлагают другим в открытом доступе (например, сайт кандидата исторических наук, доцента Г. О. Аствацатурова «Дидактор»). К проявлению агентности индивида можно отнести и предпринимательскую активность, в которой есть не только стремление к личной успешности, но и желание принести пользу другим.

В отношении индивидуальной деятельностной способности человека агентность имеет определенное сходство (аналогию)

с субъектностью (способностью к самодетерминации, осознанию своего «Я», быть независимым от других в своей активности). Как следует из приведенного выше семантического анализа имеющихся трактовок, агентность направлена вовне, в окружающий контекст, за пределы субъектности индивида. В этом аспекте агентность ближе к идеям разумного эгоизма Н. Г. Чернышевского, Л. Фейербаха и других философов.

По нашему мнению, процессуальным (операциональным) механизмом агентности является коннективизм (социальная поливалентность) как способность и умение актора взаимодействовать, находить и поддерживать условия, формы, пути и способы, строить сеть общения с представителями разных профессий, социальных групп и статусов, убеждений, возрастов для организации совместных акций, событий, продуктивной деятельности. При этом контекст коннективизма включает в себя информационную, культурную, образовательную, профессиональную и социальную среды.

Коннективизм служит также основой лидерства и менеджмента. Функции менеджмента заданы в профессиональном стандарте педагога и ориентированы на выполнение требований ФГОС и норм Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В их рамках реализуются проявления инициативы и академической свободы педагога как формального лидерства. В неформальном лидерстве педагога находит свое проявление его агентность, не скованная какими-либо должностными инструкциями. Целевая ориентация лидерства педагога – вести за собой, оказывать педагогическое влияние на других в стремлении изменить, совершенствовать традиционные методы и процедуры образовательной практики. Ценностный аспект агентности педагога заключается в свободе воли достижения целей самореализации в обществе, достижения

успеха в профессии, в общественном признании результатов деятельности, в императиве помощи другим.

Личности с развитой агентностью могут стать представителями креативного класса, описанного Р. Флорида (Richard Florida) [10]. По его мнению, именно представители креативного класса определяют императивы и ход развития общества, способствуют аккумуляции человеческого капитала в социуме.

Важным фактором коннективизма педагога является эмоциональный интеллект, такие его стороны как эмпатия, толерантность, альтруизм, самообладание, приверженность гуманным идеалам. К необходимым составляющим агентности педагога в меняющемся мире следует отнести также культуру коммуникаций и деятельности в социальных сетях и профессионально ориентированных сообществах, в дополненной и виртуальной реальности, в использовании сетей искусственного интеллекта, в аудио-видео-текстовой коммуникации (чаты, видеоконференции, коворкинги, воркплейсы, хакатоны и др.). В этом контексте педагогу необходимо умение создавать персональную образовательную сферу для реализации ролей поставщика и потребителя образовательной и сопутствующей информации [11; 12]. В ней ряд рутинных и творческих действий осуществляется с помощью цифровых технологий и средств общения. Возможно также применение интеллектуальных систем в образовании, не предполагающее замены реального педагога искусственной системой [13].

Агентность личности педагога должна рассматриваться сегодня как атрибут его компетентности, направленной на умение создавать атмосферу сотрудничества в педагогическом, проектном или исследовательском процессе не только в рамках образовательной организации, но и вне ее. Здесь важно отделить агентность педагога от действий лиц, способных вовлечь дру-

гих в коллективное действие в своих интересах [14].

Функционально миссия педагога (воспитателя, учителя, тьютора, преподавателя) направлена на оказание помощи другим субъектам образовательного процесса и лицам, связанным с ним, что совпадает с императивом агентности. Однако рамки свободы воли педагога определены внешними и внутренними нормативными положениями той структуры, в которой он находится. Поэтому в данном случае речь идет о проявлениях агентности в различных аспектах деятельности педагога: в его инициативности, новаторстве, активной жизненной позиции.

В проявлении агентности существенную роль играет лидерский потенциал педагога. При этом агентность является необходимым, но не достаточным условием развития лидерского потенциала педагога. Он включает в себя не только сформированные и развиваемые в контексте продолжающегося образования и профессиональной деятельности качества, но и внутренние ресурсы, позволяющие проявлять лидерский потенциал, учитывая ситуацию в целом (отношения в коллективе, определенность в постановке задач, четкость распределения должностных полномочий и т. д.).

В научно-педагогической литературе лидерство рассматривается в двух аспектах: как особая деятельность и как особенность характера индивида. При этом для проявления лидерства должен быть соответствующий контекст: социальный, экономический, научный или образовательный [8; с. 15–18]. В частности Е. Г. Молл рассматривает лидерство как свойство (способность) и как процесс (деятельность), предполагающие «неформальное влияние на членов группы с целью управления и координации ее действий для достижения целей» [15], что согласуется с нашими представлениями о значении агентства в проявлении лидерского потенциала педагога. В соот-

ветствии с мнением Г. Н. Прозументовой о сущности потенциала применительно к профессиональной деятельности педагога рассматриваем лидерский потенциал как совокупность явных и скрытых возможностей человека в принятии решений и совершении поступков, приводящих его к результатам, недоступным для других людей, достижению авторитетной позиции и влиянию в группе, проявляющихся при условии наличия ситуации, располагающей к выбору лидерской позиции [19, с. 183].

Элементами содержания лидерского потенциала с точки зрения личностно-деловых качеств лидера являются: способность объективно оценивать свои индивидуальные особенности (пол, возраст, физическое и когнитивное развитие, опыт и навыки командной работы), готовность меняться самому, видеть перспективы и риски, способность к нестандартным действиям, многоаспектное мышление, принципиальность в гражданских и этических аспектах деятельности, признание ответственности за свое влияние на других и за результат совместной деятельности, упорство в достижении поставленных целей, навыки психосоматической регуляции в конфликтных ситуациях. Выбор демократического стиля руководства коллективной активностью часто способствует проявлению лидерского потенциала. Однако возможно признание лидера в человеке, выбирающем авторитарный (властный) стиль руководства. Тогда речь идет о рисках гипертрофированной агентности: затрудняет критическое мышление коллектива, реальную обратную связь и т. д.

Лидер доверяет участникам совместной деятельности и делегирует им определенные полномочия и ответственность, контролирует результаты, внося коррективы по мере необходимости. В ряде случаев исследователи отмечают харизматичность лидера, его эмоциональный интеллект, импонирующий коллективу [20]. Приведенные элементы лидерского потенциала

педагога можно в большей части отнести к проявлению агентности.

Отметим, что по теории американского ученого Бернарда Басса (Bernard Morris Bass) лидерство, с точки зрения деятельности, бывает транзакционным и трансформационным [16]. В первом случае лидер использует политику кнута и пряника, делая замечания за ошибки и поощряя в случае успешной активности членов группы (команды, коллектива). Во втором варианте для преобразования системы ценностей, целей, потребностей сообщества лидер проявляет увлеченность конкретной идеей, использует интеллектуальную стимуляцию и вдохновляющую мотивацию, индивидуализированное внимание соучастникам, опираясь на их эмоциональные реакции. В любом случае мы констатируем здесь качественную сторону агентности в лидерстве.

В собирательный образ идеального лидера по Л. И. Уманскому входят качества (способности, умения): инициатора, организатора, специалиста, эрудита, генератора позитивного настроения, эталона поведения [Приводится по: 17]. Тем не менее в работе И. А. Колесниковой и И. Е. Либиенталь отмечено, что «не существует универсального набора качеств успешного лидера, их исследование должно проводиться с учетом конкретного вида профессиональной деятельности, условий труда, управленческого уровня руководителя и т. д.» [18]. Необходимость учета ресурсов и возможностей окружающей среды в феномене лидерства отмечает также в своей работе М. А. Мень [8]. Это согласуется с пониманием роли контекста в природе агентности. Современный контекст турбулентного мира стимулирует развитие агентности и лидерского потенциала как производной от него. По словам А. А. Аузана, цитирующего Д. А. Гранина, «в России можно многое сделать, если не спрашивать разрешения» [21, с.70].

**Заключение.** В социальной миссии педагога агентность как показатель развития

лидерского потенциала личности играет решающее значение. При рассмотрении агентности, лидерства и менеджмента как трех видов активности личности, можно обнаружить коннективизм в качестве их общей основы. Авторы исследования полагают, что коннективизм педагога – это способность и умение строить и поддерживать на акмеологических ориентирах сеть межличностных и коллективных взаимосвязей с представителями разных профессий, социальных групп и статусов для организации совместной продуктивной деятельности. Этот механизм позволяет не только адаптироваться к происходящим изменениям контекста жизнедеятельности педагога, но и в определенной мере этот контекст трансформировать.

Операционализация агентности педагога через навыки деятельности может быть раскрыта посредством выявления ее роли в развитии лидерского потенциала, составляющего фундамент лидерской компетенции педагога. Агентность педагога интегрирует персональную и социальную стороны лидерства, сочетает как трансформационный, так и транзакционный характер, интегрируя профессиональную увлеченность с адекватной требовательностью к себе и другим. Она может рассматриваться в составе лидерской компетенции педа-

гога, формируя умение самостоятельно выстраивать собственную профессиональную и жизненную траекторию с позиции лидера, создавая атмосферу сотрудничества в педагогическом, проектном или исследовательском процессе в интересах устойчивого развития регионов и страны в целом.

Развитие агентности и лидерского потенциала педагога будет способствовать его профессиональному и личностному развитию, становлению активной гражданской позиции, социальной мобильности, преодолению тенденции к атомизации субъектов образовательных и социальных отношений в турбулентном мире. Рисками гипертрофированной агентности являются авторитаризм как подавление альтернативных мнений, взглядов, направлений и целей совместной деятельности, так и манипулирование людьми с корыстными целями, использование средств, являющихся неадекватными поставленным целям (цель не оправдывает средства).

Педагог, проявляющий свою агентность как внутри образовательной организации, так и за ее пределами в открытой среде обучающихся и потенциальных работодателей, в профессиональном сообществе и медийном пространстве, становится инфлюэнсером, персоной, влияющей на мнения и отношения многих людей в социуме.

#### Список источников

1. Сорокин П. С., Зыкова А. В. Развитие «агентности» как задача образовательной политики в XX веке: мировой опыт исследований и разработок // Мониторинг экономики образования. – 2020. – Вып. 37. – С. 1–5.
2. Ребрей С. М. Концепция агентности как новый подход к измерению гендерного неравенства // Женщина в российском обществе. – 2022. – № 3. – С. 108–117.
3. Стрельников С. С., Туров Р. С. Самостоятельность: запрос общества и ответ системы высшего образования // Человеческий капитал. – 2022. – № 10 (166). – С. 140–147.
4. Обухов А. С. Видеть цель, верить в себя и не замечать препятствий // Исследователь/Researcher. – 2020. – Т. 31, № 3. – С. 6–12.
5. Гасинец М. В. Роль учителя в реализации реформ содержания образования: опыт зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – С. 70–85.
6. Гасинец М. В., Кануза А. В., Добрякова М. С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения // Вопросы образования / Educational Studies. – 2022. – № 1. – С. 75–97.
7. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
8. Мень М. А. Лидерство как организационный феномен: взаимосвязь социальных и личностных аспектов: социально-философский



- анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М.: Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ, 2013. – 40 с.
9. Родионов П. В. Общественная профессиональная организация вуза как основа подготовки студентов по специальности // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 166–170.
10. Florida R. The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life. – New York: Hardcover – International Edition, 2002.
11. Стародубцев В. А. Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 49–57.
12. Стародубцев В. А. Формирование персональной 4D образовательной среды // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XV междунар. научно-практич. конф. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2022. – С. 144–148.
13. Алексеева Е. А. Искусственный преподаватель: субъектность или агентность? [Электронный ресурс] // Искусственные общества. – 2020. – Т. 15, Вып. 2. – URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800009804-3-1/?ysclid=lp9o8zb4f0493843418> (дата обращения: 04.10.2023).
14. Сорокин П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21, № 1. – С. 124–138.
15. Молл Е. Г. Управление карьерой менеджера. – СПб.: Питер, 2012. – 390 с.
16. Психология современного лидерства: американские исследования / под ред. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т. Н. Ушаковой; [пер.: А. В. Александрова]. – М.: Когито-центр, 2007. – 284, [3] с.
17. Авдеев П. С. Роли и функции лидера [Электронный ресурс] // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2014. – № 10. – URL: <https://ekonomika.snauka.ru/2014/10/5863> (дата обращения: 24.10.2023).
18. Колесникова, И. А., Лиценталь И. Е. Организационно-педагогические условия развития лидерского потенциала руководителя образовательной организации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 1 (70). – С. 125–131.
19. Прокументова Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 182–188.
20. Фокс Кабейн О. Харизма: Как влиять, убеждать и вдохновлять: пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 378 с.
21. Аузан А. А. Культурные коды экономики: Как ценности влияют на конкуренцию, демократию и благосостояние народа. – М.: АСТ, 2022. – 160 с.

## References

1. Sorokin, P. S., Zykova, A. V., 2020. The development of «agency» as a task of educational policy in the twentieth century: the world experience of research and development. Monitoring of the education economy, no. 37, pp. 1–5. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Rebrey, S. M., 2022. The concept of agency as a new approach to the measurement of gender inequality. A woman in Russian society, no. 3, pp. 108–117. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Strel'nikov, S. S., Turov, R. S., 2022. Independence: the request of society and the response of the higher education system. Human Capital, no. 10 (166), pp. 140–147. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Obukhov, A. S., 2020. See the goal, believe in yourself and ignore obstacles. Researcher, vol. 31, no. 3, pp. 6–12. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Gasinets, M. V., 2022. The role of the teacher in the implementation of educational content reforms: the experience of foreign studies. Pedagogy and psychology of education, no. 1, pp. 70–85. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Gasinets, M. V., Kapuza, A. V., Dobryakova, M. S., 2022. The agency of teachers in shaping the educational success of schoolchildren: roles and beliefs. Educational Studies, no. 1, pp. 75–97. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Bandura, A., 2000. Theory of social learning. St. Petersburg: Eurasia Publ., 318 p.
8. Men, M. A., 2013. Leadership as an organizational phenomenon: the relationship of social and personal aspects: socio-philosophical analysis. Abstract Dr. Sci. (Philos.). Moscow, 40 p. (In Russ.)
9. Rodionov, P. V., 2015. Public professional organization of the university as a basis for training

- students in the specialty. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 166–170. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Florida, R., 2002. *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. New York: Hardcover – International Edition Publ.
11. Starodubtsev, V. A., 2010. Personal educational spheres in the information society: relationship with competences. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 10, pp. 49–57. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Starodubtsev, V. A., 2022. Formation of a personal 4D educational environment. *Nauka. Informatization. Technologies. Education. Materials of the XV International Sci. and pract. conf. Yekaterinburg: RSPPU Publ.*, pp. 144–148.
13. Alekseeva, E. A., 2020. Artificial teacher: subjectivity or agency? *Artificial societies*, vol. 15, no. 2 [online]. Available at: <https://art-soc.jes.su/s207751800009804-3-1/?ysclid=1-p9o8zb4f0493843418> (accessed 4.10.2023). (In Russ.)
14. Sorokin, P. S., 2021. "Transforming agency" as a subject of sociological analysis: modern discussions and the role of education. *Bulletin of the RUDN. Series: Sociology*, vol. 21, no. 1, pp. 124–138. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Moll, E. G., 2011. *Managing a manager's career*. St. Petersburg: Peter Publ., 352 p. (In Russ.)
16. Kandzhemi Dzh. P., Koval'ski K. Dzh., Ushakova T. N., 2007. *Psychology of Modern Leadership: American Studies*. Moscow: Kogito Center Publ., 284, [3] p. (In Russ.)
17. Avdeev, P. S., 2014. Roles and functions of a leader. *Economics and management of innovative technologies*, no. 10 [online]. Available at: <https://ekonomika.snauka.ru/2014/10/5863> (accessed 24.10.2023). (In Russ.)
18. Kolesnikov, I. A., Liliental, I. E., 2019. Organizational and pedagogical conditions for the development of the leadership potential of the head of an educational organization. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, no. 1 (70), pp. 125–131. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Prozumentova, G. N., 2012. Potential of interaction between universities and schools: empirical models. *Bulletin of Tomsk State University*, no. 358, pp. 182–188. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Foks Kabeyn O., 2022. *Charisma: How to influence, convince and inspire*. Moscow: Alpina Publ., 378 p. (In Russ.)
21. Auzan, A. A., 2022. *Cultural codes of the economy: How values affect competition, democracy and the well-being of the people*. Moscow: AST Publ., 160 p. (In Russ.)

### Информация об авторах

О. Р. Нерадовская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, Томский государственный педагогический университет, [neradovskayaor@tspu.edu.ru](mailto:neradovskayaor@tspu.edu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8400-9648>, Томск, Россия

В. А. Стародубцев, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и управления образованием, Томский государственный педагогический университет, [starodubtsev\\_v\\_a@tspu.edu.ru](mailto:starodubtsev_v_a@tspu.edu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4915-3596>, Томск, Россия

### Information about the authors

Olga R. Neradovskaya, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Education Management, Tomsk State Pedagogical University, [neradovskayaor@tspu.edu.ru](mailto:neradovskayaor@tspu.edu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8400-9648>, Tomsk, Russia

Vyacheslav A. Starodubtsev, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Education Management, Tomsk State Pedagogical University, [starodubtsev\\_v\\_a@tspu.edu.ru](mailto:starodubtsev_v_a@tspu.edu.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4915-3596>, Tomsk, Russia

Поступила в редакцию 14.11.2023

Submitted 14.11.2023

Принята редакцией 10.12.2023

Accepted by the editors 10.12.2023

Научная статья

УДК 159.922.7+376.5

DOI: 10.15293/1813-4718.2401.11

## Современные способы просвещения родителей детей с СДВГ

Чепель Татьяна Леонидовна<sup>1</sup>, Ненашева Екатерина Игоревна<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup>Центр психологии и логопедии «Томатис-Результат», Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Актуальность исследования обоснована недостатком современных программ психолого-педагогического просвещения родителей детей с СДВГ, учитывающих психологические особенности и ожидания современных родителей, на фоне растущего количества детей с данными особенностями развития, испытывающими значительные трудности в образовательном процессе.

Основная цель, поставленная авторами, – выявить эффективные современные способы психологического просвещения родителей детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, применимые в условиях инклюзивного образования.

Методология. В ходе исследования осуществлен анализ актуальных отечественных и зарубежных научных публикаций и научно-методических источников, применены метод экспертных оценок (опрос специалистов службы психолого-педагогического сопровождения инклюзивных школ Новосибирской области и сотрудников Областного центра диагностики и консультирования) и метод изучения педагогического опыта (анализ программ, являющихся лауреатами «Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде» 2021 и 2022 гг. с применением методологии доказательного подхода).

Результаты. Теоретический анализ и опрос экспертов подтвердили актуальность проблемы психолого-педагогического просвещения родителей, без активного и компетентного участия которых в организации образовательной деятельности детей с дефицитом внимания и гиперактивностью усилия специалистов по психологическому сопровождению этой специфической группы детей не дают необходимого эффекта. Кроме этого, выявлены и описаны трудности в организации работы с родителями и показано, что специалисты сталкиваются с проблемами при выборе эффективных методов просвещения, учитывающих такие особенности современных родителей, как дефицит времени, ориентация на цифровые источники информации, потребность в активном диалоговом взаимодействии со специалистами и в визуальном предоставлении необходимой информации. Подтверждено, что специалисты инклюзивных образовательных организаций нуждаются в дополнительных знаниях о психологических особенностях детей с СДВГ и их родителей и в программно-методических материалах с доказанной эффективностью.

Результаты анализа программ-лауреатов Всероссийского конкурса привели к выводам о явном дефиците программно-методических материалов по психологическому просвещению родителей детей с СДВГ, учитывающих в том числе и психофизиологические особенности родителей этой группы детей. Показано, что пока не все программы-лауреаты, представленные в реестре лучших психолого-педагогических программ Федерации психологов образования РФ, в полной мере соответствуют критериям практики с эмпирически подтвержденной эффективностью (доказательному подходу).

*Ключевые слова:* дети с СДВГ; доказательный подход; просвещение родителей; инклюзивное образование; способы и методы психолого-педагогического просвещения

Для цитирования: Чепель Т. Л., Ненасьева Е. И. Современные способы просвещения родителей детей с СДВГ// Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 123–130. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.11>

Scientific article

## Modern Ways of Educating Parents of Children with ADHD

Tatyana L. Chepel<sup>1</sup>, Ekaterina I. Nenasheva<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup>Center for Psychology and Speech Therapy “Tomatis-Result”, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The relevance of the study is substantiated by the lack of modern programs of psychological and pedagogical education of parents of children with ADHD, taking into account the psychological characteristics and expectations of modern parents, against the backdrop of a growing number of children with these developmental characteristics who experience significant difficulties in the educational process.

The main goal set by the authors is to identify effective modern methods of psychological education of parents of children with attention deficit hyperactivity disorder, applicable in the context of inclusive education.

*Methodology.* In the course of the study, an analysis of current domestic and foreign scientific publications and scientific and methodological sources was carried out, the method of expert assessments was applied (a survey of specialists of the psychological and pedagogical support service of inclusive schools of the Novosibirsk region and employees of the Regional Center for Diagnostics and Counseling) and a method of studying pedagogical experience (an analysis of programs that are laureates of the “All-Russian competition of the best Psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment” 2021 and 2022 using the methodology of the evidence-based approach).

*Results.* Theoretical analysis and a survey of experts confirmed the relevance of the problem of psychological and pedagogical education of parents, without whose active and competent participation in the organization of educational activities of children with attention deficit and hyperactivity, the efforts of specialists in psychological support of this specific group of children do not give the necessary effect. In addition, difficulties in organizing work with parents are identified and described, and it is shown that specialists face problems when choosing effective methods of education that take into account such features of modern parents as lack of time, orientation to digital sources of information, the need for active dialog interaction with specialists and visual provision of necessary information. It is confirmed that specialists of inclusive educational organizations need additional knowledge about the psychological characteristics of children with ADHD and their parents and in program and methodological materials with proven effectiveness.

The results of the analysis of the programs-winners of the All-Russian competition led to conclusions about a clear shortage of program and methodological materials on psychological education of parents of children with ADHD, taking into account, among other things, the psychophysiological characteristics of parents of this group of children. It is shown that so far not all the award-winning programs provided in the register of the best psychological and pedagogical programs of the Federation of Educational Psychologists of the Russian Federation fully meet the criteria of practice with empirically proven effectiveness (evidence-based approach).

*Keywords:* children with ADHD; evidence-based approach; parent education; inclusive education; methods and methods of psychological and pedagogical education

*For citation:* Chepel, T. L., Nenasheva, E. I., 2024. Modern ways of educating parents of children with ADHD. Siberian Pedagogical Journal, no. 1, 123–130. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2401.11>

**Введение. Постановка проблемы.**

Очевидно, что достаточно часто педагоги и родители сталкиваются с такими поведенческими особенностями и проблемами учебного поведения школьников, как рассеянность внимания, сложность в сосредоточении, быстрая отвлекаемость, истощаемость, повышенная подвижность, сложности в соблюдении учебных правил. Объясняя эти проблемы, многие педагоги ссылаются на детскую лень, недостаточную воспитанность и даже педагогическую запущенность, но причины такого поведения могут лежать глубже. Указанные выше проявления в сочетании с непослушанием, капризами, частым переключением ребенка с одного дела на другое с потерей интереса и внимания к предыдущему заданию могут свидетельствовать о таком психическом расстройстве как синдром дефицита внимания и гиперактивность (далее – СДВГ) [1].

Научные публикации убедительно доказывают, что такие дети встречаются с различными и достаточно сложными проблемами в учебной деятельности [2–4]. В возрасте шести-семи лет они в большинстве своем могут быть не готовы к школьному обучению в связи с замедлением темпов функционального созревания коры и подкорковых структур головного мозга. Регулярные психологические и физические нагрузки в школе могут привести ребенка к дезадаптивному поведению, эмоциональному срыву вследствие учебных трудностей. Установлено, что у детей с СДВГ присутствуют объективно обусловленные сложности в понимании словесной инструкции с первого раза, в ее соблюдении при решении учебных задач, что значительно усложняет процесс обучения. Встречаются персеверации, ребенок может безошибочно справиться с одним заданием, и ошибочно перенести данный порядок решения на вторую задачу с иными условиями. В социальном поведении в школе в условиях совместной дея-

тельности со сверстниками и во взаимодействии с учителем у гиперактивных детей младшего школьного возраста возникают конфликты и агрессия в связи с неумением сдерживать свои непосредственные желания и контролировать поведение, что приводит к проблемам в коммуникативной сфере и к обоснованным претензиям к самим детям и их родителям, что особенно ярко проявляется в условиях инклюзивного образования.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью согласно современным научным данным встречается у 5–8 % детей школьного возраста, имеет очевидные биологические, в том числе и генетические причины возникновения. При несвоевременной диагностике и отсутствии коррекции это состояние может привести не только к школьным трудностям, но и к внутрисемейным проблемам, к формированию асоциального поведения детей, что во многом определяет актуальность изучения СДВГ и оказания своевременной квалифицированной помощи самим детям, их родителям и педагогам. Но при этом важно отметить, что группа детей с СДВГ не включена согласно нормативно-правовым документам, регулирующим российское образование, в состав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что осложняет оказание им необходимой и своевременной квалифицированной поддержки в условиях образовательной инклюзии [5].

Сотрудничество семьи и школы, согласованность действий родителей, педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения – важнейшее условие оказания помощи детям с гиперактивностью и преодоления их школьных проблем. Такое взаимодействие может быть продуктивным при достаточном уровне психологической грамотности родителей, обеспечить которую и призвано психолого-педагогическое просвещение.

**Цель статьи** – выявить эффективные

современные способы психологического просвещения родителей детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, применимые в условиях инклюзивного образования.

**Обзор научной литературы по проблеме.** СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) определяется в психологической энциклопедии под редакцией Р. Корсини и А. Ауэрбаха как комплексное хроническое расстройство мозговых функций, поведения и развития, поведенческие и когнитивные последствия которого проявляются в разнообразных областях функционирования [6]. Отечественные источники согласуются с данным пониманием и подтверждают высокий процент его распространения в детской популяции – от 5 до 8 % [5].

Психофизиологические особенности не только детей, но и взрослых с СДВГ подробно описаны в исследованиях зарубежных ученых. Результаты психологического скрининга на СДВГ у 3199 взрослых людей в возрасте от 18 до 44 лет в рамках авторитетного американского исследования показали, что распространенность СДВГ у взрослых составляет 4,4 %. Более выраженные симптомы СДВГ были выявлены у мужчин, европейцев, безработных [7]. В 2020 г. Insa Pineda I., Huguet Miguel A., Chamorro Fernandez M., провели исследование о наследственном факторе СДВГ. Его результаты показали, что симптомы СДВГ в большей степени наблюдаются у родителей, дети которых имеют этот синдром [8]. Эти данные убеждают в сложности такого состояния, в необходимости своевременной и квалифицированной коррекционной помощи детям с СДВГ и в необходимости учитывать психофизиологические особенности родителей детей с СДВГ при выборе методов их психологического просвещения.

В своих работах Г. И. Бердникова, Ю. А. Каляева и Ю. А. Фесенко описали трудности в обучении, которые встреча-

ются у детей с СДВГ: дети, страдающие синдромом дефицита внимания и гиперактивности, больше проявляют физическую и вербальную агрессию по сравнению с нормативно развивающимися ровесниками, чаще вступают в драки и ссоры. В подростковом возрасте такое поведение может привести к девиантному поведению [9]. У таких младших школьников возникают трудности в заданиях, требующих пространственно-образного мышления, воображения. У таких детей часто снижен объем памяти и внимания, наблюдаются нарушения в формировании логико-вербального мышления. Когнитивные дефициты у детей с СДВГ, утверждают авторы, приводят к нарушениям развития речи и языка, могут вести к возникновению дислексии/дисграфии, что в конечном итоге снижает их обучаемость и приводит к школьной и социальной дезадаптации [10].

Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» в 2021 г. разработала «Руководство (“Коробочное решение”) по созданию в инклюзивной школе дружелюбной среды для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан» [4]. В данном материале представлены и современные научные представления о психологических особенностях и учебных проблемах этих трех групп школьников и даны алгоритмически описанные способы решения проблем при организации образования и социальной жизни этих групп детей, имеющих особые образовательные потребности.

**Методология и методы исследования.** Основными методами исследования являются теоретический, включающий анализ научных источников и нормативно-правовых документов по проблеме исследования, и эмпирические методы, включающие метод экспертных оценок (опрос экспертов – специалистов образовательных организаций Новосибирской области и сотрудников

ГБУ НСО ОЦДК), и метод анализа психолого-педагогического опыта в варианте анализа программ, являющихся лауреатами «Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде» на основе использования методологии и технологии доказательного подхода при оценке эффективности образовательных практик, а также методы количественной и качественной обработки полученных данных.

**Результаты исследования.** В процессе экспертного оценивания благодаря активной помощи сотрудников ГБУ НСО «ОЦДК» опрошено 22 специалиста, являющихся сотрудниками инклюзивных школ Новосибирской области (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги), признанных в силу своего опыта экспертами в области психолого-педагогического сопровождения.

Опрос данных специалистов показал следующие результаты.

Все опрошенные подтверждают актуальность и высокую практическую значимость работы по психологическому просвещению родителей детей с гиперактивностью и СДВГ, при этом полагают, что необходимо тесное сотрудничество с семьей для успешного воспитания и обучения ребенка с особыми образовательными потребностями, определяемыми этими особыми и очень распространенными состояниями (по выражению многих экспертов, такие дети есть в каждом классе и работа с ними очень сложна для учителя).

Основные задачи, которые на практике ставят и решают специалисты в процессе организации психолого-педагогического просвещения родителей – это повышение родительской компетенции по вопросам развития, воспитания и обучения ребенка с СДВГ – 82 %; помощь в гармонизации взаимоотношений родителей и детей – 45 %; мотивирование родителей на тесное сотрудничество со специалистами школы –

18 % опрошенных.

Эксперты оценили эффективность форм и методов просвещения родителей, используемых в их практике по 10-балльной шкале следующим образом: индивидуальные консультации – 97 % эффективности; круглые столы – 62 %; родительские собрания – 62 %; родительские тренинги – 62 %; ролевые игры – 58 %; буклеты – 57 %; семинары – 55 %; презентации – 53 %; лекции – 43 %; вебинары – 42 %; диспуты и дискуссии – 41 %; видеоролики – 39 %.

Самым эффективным способом просвещения родителей специалистами признаются индивидуальные консультации. На это влияют следующие особенности данного метода: конфиденциальность, проведение в удобное для родителей время, создание доверительной атмосферы между родителем и специалистом, полное погружение в проблему семьи. Следующим по эффективности признан «круглый стол». Данный вид беседы помогает высказаться каждому, создает атмосферу равенства позиций среди участников. Эффективными методами признаны ролевые игры и тренинги, где родители перенимают практические навыки воспитания своего ребенка. В настоящее время специалисты образовательных организаций недостаточно используют в своей просвещенческой деятельности элементы арт-терапии, кино-терапию, кейс-стади, мастер-классы и другие современные методы просвещения.

Выявлены следующие затруднения при организации работы с родителями с точки зрения экспертов. Это недостаточная мотивированность и заинтересованность родителей (91 % ответов); выбор форм и методов просвещения с учетом особенностей современных родителей (77 %); выбор оптимальной темы для родительского просвещения (9 %); организационные и технические трудности (9 %); поиск необходимой научной и методологической информации по теме (9 %).

Все опрошенные специалисты в вопросе

о ресурсах, используемых при подготовке к той или иной форме просвещения родителей, указывают интернет-ресурсы, электронные библиотеки, интернет-каталоги. К сожалению, описанные выше актуальные методические материалы («Коробочное решение») оказались либо неизвестны большинству специалистов, либо пока не используются ими.

Выявлены наиболее актуальные вопросы для просвещения родителей детей с гиперактивностью и СДВГ. Это, по мнению экспертов, такие темы как:

- Особенности психофизического развития детей с СДВГ.
- Методы, приемы, способствующие устойчивости произвольного внимания.
- Организация учебной деятельности ребенка с СДВГ.
- Важность взаимодействия со специалистами.
- Приемы и методы для снижения уровня стресса у родителей.
- Особенности воспитания детей с СДВГ.

Опрос показал, что актуальность психолого-педагогического просвещения родителей по вопросам гиперактивности современных детей дошкольного и школьного возрастов подтверждается следующими причинами:

- повышение количества детей начальных классов с СДВГ;
- трудности, с которыми сталкиваются родители при организации различной деятельности дома;
- дети с данным синдромом в подростковом возрасте более склонны к девиантному поведению;
- проблемы в поведении такого ребенка требуют особого подхода в воспитании, обучении и сопровождении специалистов.

Предварительный просмотр и первичный анализ 175 программ-лауреатов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ, представленных

на официальном сайте «Федерация психологов образования России», позволил выделить только 5 программ для углубленного анализа в соответствии с проблематикой данного исследования.

Проведен анализ эффективности программ по следующим критериям: опора на научные знания, хорошее теоретическое обоснование; наличие четко описанного алгоритма работы; доказанная результативность; соответствие программы ожиданиям современных родителей. Сделан вывод о том, что в настоящее время наблюдается явный дефицит программ с доказанной эффективностью, направленных на просвещение родителей детей с СДВГ [11; 12].

**Заключение.** По результатам современных научных исследований доказано, что для родителей детей с СДВГ характерна малая просвещенность о психофизиологических особенностях своего ребенка, относительно нейтральное отношение к данному расстройству развития у ребенка, в особенности при легких и средних уровнях гиперактивности. Отмечается стремление родителей перенести на школу ответственность за состояние и поведение такого ребенка. Характерна для родителей детей с СДВГ переоценка возможностей ребенка, связанная с приуменьшением существующих сложностей, что ведет к снижению родительского контроля и требований.

Очевидно, что в настоящее время при выборе форм и методов просвещения необходимо ориентироваться на психологические особенности современных родителей: высокую трудовую занятость, что не позволяет вовлекать их в трудоемкие программы родительского просвещения; ориентацию на современные цифровые ресурсы; высокую степень недоверия к специалистам; выраженную потребность в получении конкретных рекомендаций, а не обобщенных педагогических советов. В этом помогают, прежде всего, интерактивные методы психологического просвещения (кейс-стади,



дискуссии, тренинги родительских навыков, видеоролики).

Специалисты инклюзивных образовательных организаций испытывают трудности при организации психолого-педагогического просвещения родителей, нуждаются в дополнительных знаниях и о психологических особенностях детей с СДВГ и их родителей, и о современных методах и формах просвещения родителей,

и о критериях практик с доказанной эффективностью.

Выявленные трудности в организации работы с родителями детей с СДВГ взаимосвязаны: специалисты сталкиваются с проблемами при выборе методов просвещения с учетом особенностей современных родителей, а это, в свою очередь, ведет к недостаточной мотивированности и заинтересованности родителей.

#### Список источников

1. Белоусов А. А., Горячева А. А. Особенности произвольного внимания детей младшего школьного возраста с СДВГ // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – Т. 20, № 3. – С. 38–46.
2. Абишлага Э. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с СДВГ // Системная интеграция в здравоохранении. – 2018. – № 5. – С. 38–44.
3. Ахмедханова А. М. Эффективность учебного процесса при обучении детей с СДВГ: методические рекомендации // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения: сборник статей по итогам VI заочной научно-практической конференции. – М.: Белый ветер, 2020. – С. 22–26.
4. Руководство («коробочное решение») по созданию в школе дружелюбной среды для детей с СДВГ, дислексией/дисграфией и детей из семей иностранных граждан: Руководство для педагогов, психологов и родителей. – М.: МГППУ, 2022. – 207 с.
5. Зиновьева О. Е., Роговина Е. Г., Тыринова Е. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2014. – № 1. – С. 4–8.
6. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб., 2006. – 1096 с.
7. Soto H. H., Solovieva Yu., Pelayo G. H. Neuropsychological and Electrophysiological Profiles in Adolescents with ADHD: a Qualitative Approach // Cultural-Historical Psychology. – 2022. – Vol. 18, № 2. – P. 32–44.
8. Insa Pineda I., Huguet Miguel A., Chamorro Fernández M. ADHD Symptoms, Academic and Social Difficulties in Parents of Children with ADHD // Psychiatry. – 2020. – Vol. 83, № 3. – P. 231–243.
9. Фесенко Ю. А. Коррекционная психология: синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 250 с.
10. Бердникова Г. И., Каляева Ю. А. Коррекция нарушения организационных умений у детей с гиперкинетическим синдромом // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 6. – С. 232–248.
11. Бусыгина Н. П., Подушкина Т. Г., Станислевский В. В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. – 2020. – Т. 1, № 1. – С. 8–26.
12. Доказательный подход в сфере детства // МГППУ. – URL: <https://mgppu.ru/project/545> (дата обращения: 03.03.2023).

#### References

1. Belousov, A. A., Goryacheva, A. A., 2020. Features of voluntary attention of primary school children with ADHD. Issues of mental health of children and adolescents, vol. 20, no. 3, pp. 38–46. (In Russ.)
2. Abshilava, E. F., 2018. Psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with ADHD. System integration in healthcare, no. 5, pp. 38–44. (In Russ.)
3. Akhmedkhanova, A. M., 2020. The effectiveness of the educational process in teaching children with ADHD: methodological recommendations. Inclusive foreign language education today: problems and solutions: A collection of articles

based on the results of the VI correspondence scientific and practical conference. Moscow: White Wind Publ., pp. 22–26. (In Russ.)

4. Creating a friendly environment at school for children with ADHD, dyslexia/dysgraphia and children from families of foreign citizens. Guide for teachers, psychologists and parents. Moscow: Publishing House of the Moscow State Pedagogical University, 2022, 207 p. (In Russ.)

5. Zinovieva, O. E., Rogovina, E. G., Tyri-nova, E. A., 2014. Attention deficit hyperactivity disorder in children. *Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics*, no. 1, pp. 4–8. (In Russ.)

6. Corsini, R., Auerbach, A., ed., 2006. *Psychological Encyclopedia*. 2nd ed. St. Petersburg, 1096 p. (In Russ.)

7. Soto, H. H., Solovieva, Y., Pelayo, G. H., 2022. Neuropsychological and Electrophysiological Profiles in Adolescents with ADHD: a Qualitative Approach. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, № 2, pp. 32–44. (In Eng.)

8. Pineda, I. I., Miguel, H. A., Fernán-

dez, C. M., 2020. ADHD Symptoms, Academic and Social Difficulties in Parents of Children with ADHD. *Psychiatry*, vol. 83, no. 3, pp. 231–243. (In Eng.)

9. Fesenko, Y. A., 2019. *Correctional psychology: attention deficit hyperactivity disorder in children: a textbook for universities*. 2nd ed. Moscow: Yurayt Publ., 250 p. (In Russ.)

10. Berdnikova, G. I., Kalyaeva, Y. A., 2019. Correction of violations of organizational skills in children with hyperkinetic syndrome. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, no. 6, pp. 232–248 (In Russ., abstract in Eng.)

11. Busygina, N. P., Podushkina, T. G., Stanilevsky, V. V., 2020. Evidence-based approach in the social sphere: basic concepts and principles, history, prospects. *Social sciences and childhood*, vol. 1, no. 1, pp. 8–26. (In Russ.)

12. Evidence-based approach in the field of childhood. MGPPU. Available at: <https://mgppu.ru/project/545> (accessed 03.03.2023).

### Информация об авторах

Т. Л. Чепель, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, [homechep@mail.ru](mailto:homechep@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9005-4659>, Новосибирск, Россия

Е. И. Ненашева, педагог-психолог, Центр психологии и логопедии «Томатис-Результат», [ekaterina.nenasheva@mail.ru](mailto:ekaterina.nenasheva@mail.ru), Новосибирск, Россия

### Information about the authors

Tatiana L. Chepel, Cand. Sci. (Psychol.), Professor of the department of psychology and pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, [homechep@mail.ru](mailto:homechep@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9005-4659>, Novosibirsk, Russia

Ekaterina I. Nenasheva, educational psychologist at the Center for Psychology and Speech Therapy “Tomatis-Result”, [ekaterina.nenasheva@mail.ru](mailto:ekaterina.nenasheva@mail.ru), Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 14.11.2023

Принята редакцией 10.12.2023

Submitted 14.11.2023

Accepted by the editors 10.12.2023

## Состояние и перспективы образования в условиях глобализации

9 ноября 2023 года Институт педагогики и психологии Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева и Новосибирский государственный педагогический университет при непосредственной поддержке проекта ЮСАИД «Окуу керемет» и общественного молодежного фонда «Ыйык Ата-Журт» провели международную научно-практическую конференцию «Тенденции устойчивого развития образования в условиях глобализации».

В научной конференции приняли участие видные ученые, методисты, руководители и преподаватели образовательных учреждений и ведомств Кыргызской Республики и Российской Федерации, молодые ученые и магистранты, круг интересов которых связан с проблемами развития образования в условиях глобализации в различных отраслях науки. Обозначенные цели и задачи конференции нашли отражение в выступлениях докладчиков:

– создание пространства для решения актуальных проблем подготовки будущих педагогов и воспитателей в сфере образования;

– обсуждение образовательным и научным сообществом приоритетных вопросов современности, проблем и вызовов, возможных тенденций современной системы образования в условиях глобализации;

– обмен результатами научных исследований и ознакомление с инновационными практиками в сфере педагогического образования;

– определение перспектив сотрудничества в области практико-ориентированной подготовки педагогических кадров между вузами и в системе «сад – школа – вуз – система повышения квалификации».

Перед началом конференции гости и участники смогли обозреть выставку научных трудов, учебников по математике, русскому языку, чтению, риторике, этике, эстетике для учащихся начальных классов, а также классифицированных детских книг, дидактических материалов и наглядных пособий, организованную силами преподавателей и проектом «Окуу керемет».

С приветственными словами выступили: ректор Новосибирского государственного педагогического университета, доктор биологических наук, профессор А. Д. Герасёв, главный специалист «Управления науки и научно-технической политики» Министерства образования и науки КР Г. Ы. Токтошов, проректор по учебной работе КГУ им. И. Арабаева Курманбек уулу Талантбек, руководитель проекта «Окуу керемет» С. А. Хамзина, руководитель Кыргызского центра Северо-Восточного федерального университета, кандидат исторических наук, доцент Д. У. Сапалова.

В докладах на пленарном заседании поднимались актуальные проблемы обучения в контексте глобализации, в частности большой интерес вызвали выступления докладчиков:

– *Агавелян Р. О.*, доктор педагогических наук, профессор, НГПУ (РФ) «Особенности профессиональной подготовки будущих дефектологов к достижению устойчивого образовательного результата в контексте глобальной цифровизации»;

– *Храмова М. В.*, директор, БФУ им. Канта (РФ) «Высшее педагогическое образование в эпоху перемен: опыт БФУ им. И. Канта»;

– *Дюшеева Н. К.*, доктор педагогических наук, профессор, Президент КАО «Синер-

гия в обучении как эффективная стратегия обеспечения качества образования»;

– *Храпченков В. Г.*, доктор педагогических наук, профессор НГПУ (РФ) «Теория познания как основа обучения»;

– Директор проекта «Окуу керемет!» *Хамзина С. А.* в докладе «Инновационные практики оценки педагогической деятельности в школе: ожидания и реальность» изложила результаты масштабного проекта по практическому применению современных методик по чтению и математике в начальных классах школ КР и др.

Секционная работа проводилась в следующих направлениях:

*Секция 1.* Теория, методология и практика обучения, воспитания и социализации детей в дошкольных образовательных организациях; модератор: *Ашымбаева Т. А.*, кандидат педагогических наук, доцент.

*Секция 2.* Проблемы и пути решения практико-ориентированной подготовки студентов к реализации дифференцированного и интегрированного подходов в обучении учащихся начальных классов; модератор: *Омурбаева Д. К.*, кандидат педагогических наук, доцент, КГУ им. И. Арабаева.

*Секция 3.* Состояние и перспективы развития современной системы высшего образования, модератор: *Калдыбаева А. Т.*, доктор педагогических наук, профессор, КГУ им. И. Арабаева.

*Секция 4.* Психология образования: тенденции и перспективы развития в условиях глобализации, модератор: доц. *С. Н. Пак*, кандидат педагогических наук, доцент КГУ им. И. Арабаева.

*Секция 5.* Эффективные модели психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, модератор: *Тилекеев К. М.*, кандидат педагогических наук, проф. КГУ им. И. Арабаева.

*Секция 6.* Цифровая трансформация в образовательной деятельности в процессе об-

разования, модератор: *Эсенгулова М. М.*, кандидат педагогических наук, и. о. проф. КГУ им. И. Арабаева.

Тематика обсуждаемых проблем устойчивого развития образования в условиях глобализации в работе секций затрагивала самые разнообразные и злободневные вопросы и была представлена в интересных докладах. Участники отметили важность и своевременность поднимаемых в выступлениях вопросов. В частности, в 1–2-й секциях обсуждались проблемы воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста; использования произведений устного народного творчества и авторских текстов в воспитании младших школьников, вопросы формирования навыков чтения на русском языке учащихся школ с кыргызским языком обучения; использования инновационных технологий в учебном процессе, проблема формирования ценностных ориентаций у младших школьников; обеспечения профессионально-ориентированного математического образования бакалавров, будущих учителей начальных классов; роль предметного стандарта по математике в формировании компетенций учащихся. В 3-й секции рассматривались вопросы развития современной системы высшего образования, в частности, выявления форм и видов обучения, обеспечивающих успешную адаптацию образовательной информации к восприятию студентов высших учебных заведений и освоения профессионального опыта на основе изучения педагогической практики. В 4–5-й секциях поднимались вопросы психологической подготовки и состояния инклюзивного образования в школах и вузах, в частности, докладчиками рассмотрены вопросы ценностных ориентаций студентов на примере НГПУ, сущность, причины возникновения и уровни выраженности профессиональных деструкций, формирование духовно-нравственной культуры старшеклассников в школах,

профессионально-ориентированного подхода в обучении школьников, их особенностей, воздействие социальной среды на тревожность, психологический анализ и стратегии преодоления. Работа 6-й секции была посвящена вопросам цифровой трансформации в образовательной деятельности в процессе образования.

У участников конференции была возможность не просто ознакомиться с актуальными вопросами, освещенными в программе, а также непосредственно практически принять участие в мастер-классах по актуальным проблемам методики преподавания математики и языка: «Роль учебных ресурсов в эффективной организации образовательного процесса», Эсенгулова М. М., кандидат педагогических наук, и. о. проф. КГУ; «Приемы мотивации к чтению книг учащихся начальных классов», Токторбаева А. Б., региональный специалист по тренингам проекта USAID «Окуу керемет!»; «Применение пиктограмм и диаграмм в обучении математике в начальной школе», «Организация исследовательской проектной работы в начальной школе с целью развития компетенций XXI века», Эсенканова А. К., старший преподаватель, КНУ им. Ж. Баласагына, Шарабидинов М. Т., старший преподаватель, КНУ им. Ж. Баласагына, Торогельдиева Б., специалист проекта USAID; «Использование цифровых средств обучения в начальном образовании», «Особенности проведения интегрированных уроков по математике», Нуруева Ж. Б., преподаватель КНУ им. Ж. Баласагына, Узакова М. К., кандидат педагогических наук, доц. КГУ им. И. Арабаева; «Мектепке чейинки билим беруу уюмдарында муун платформасын колдонуу», Сегизбаева Н. К., кандидат педагогических наук, доцент КГУ им. И. Арабаева.

В резолюции конференции были представлены следующие **рекомендации**

**и предложения** по совершенствованию и развитию образования в условиях глобализации.

1. В целях перспективы развития всех ступеней образования создать площадку для решения актуальных проблем подготовки будущих специалистов для:

- обмена результатами научных исследований и ознакомления с инновационными практиками, в том числе использованием цифровых технологий;

- обсуждения возможных тенденций современной системы образования в условиях глобализации;

- расширения международного сотрудничества между студентами вузов в том числе на основе использования кросс-платформ компьютерных технологий.

2. Расширить сотрудничество в области практико-ориентированной подготовки педагогических кадров между вузами и в системе «сад – школа – вуз – система повышения квалификации».

3. Актуализировать проблему разработки методологии, стратегического и тактического инструментария для адаптивного управления системой высшего образования в условиях ее кардинальной трансформации для реализации национальных целей и преодоления внешних вызовов.

4. Ввиду повышения значимости развития психологической науки актуализировать проблему психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

5. Соблюдение в образовательных учреждениях принципов инклюзивного образования.

6. Пересмотреть государственный образовательный стандарт подготовки специалистов дошкольного образования в соответствии с новыми вызовами.

7. Образовательным учреждениям, ведущим подготовку будущих педагогов, решить проблему повышения квалификации специалистов в соответствии с новыми тре-

бованиями ГОС.

Далее были подведены итоги научно-практической конференции и всем участ-

никам вручены сертификаты участников конференции и национальных тренеров проекта USAID «Окуу керемет!».

**Куканова Махабат Абдыбековна,**

*кандидат педагогических наук, доцент (КГУ им. И. Арабаева);*

**Казиева Гүлзат Качканаковна,**

*кандидат педагогических наук, доцент (КГУ им. И. Арабаева);*

**Чеснокова Галина Сергеевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «НГПУ»)*

Поступила в редакцию 10.11.2023

Принята редакцией 10.12.2023

Submitted 10.11.2023

Accepted by the editors 10.12.2023

## Ученый и учитель. К юбилею академика Н. Л. Селивановой

Наталья Леонидовна Селиванова – академик, доктор педагогических наук, профессор, лидер известнейшей в стране научной школы, исследующей проблемы теории и практики воспитания. Сотрудники ее научной лаборатории, работавшие под началом Натальи Леонидовны в разные годы, – об этом удивительном человеке, отмечающем в 2024 году свой юбилей!

Наталья Леонидовна – ученый, который может быть образцом для многих других поколений исследователей. Ей присущи такие черты, которые достойны подражания:

– ее исследования никогда не проводились в угоду конъюнктуре, она никогда не изменяла и не изменяет своим жизненным и научным принципам;

– ее научные идеи обладают прорывным для теории воспитания характером, но при этом сама она никогда не претендует на «истину в последней инстанции»;

– ее работы характеризует тщательная теоретическая проработка, но при этом они всегда востребованы в массовой практике;

– она умеет доказательно отстаивать свои позиции, сомневаться, спорить, но при этом при любых обстоятельствах поддерживать своих коллег по профессиональному цеху;

– она авторитетнейший эксперт в педагогике, но при этом удивительно разносторонний человек, стремящийся наполнять свою жизнь яркими, интересными, насыщенными событиями.

Все это дорого стоит!

*П. В. Степанов, доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующий лабораторией развития личности в системе образования Института стратегии развития образования (Москва)*

С Натальей Леонидовной я познакомился, когда пришел в ее лабораторию работать над диссертацией. Это было почти случайно. Строгая доброжелательность, помноженная на высочайшую научную требовательность, вызвала мгновенное желание приходить еще и еще. Научный коллектив, руководимый Натальей Леонидовной, казался недостижимой высотой, до которой очень трудно дотянуться в своих научных изысканиях. Потом было очень много всего. Научные школы, конференции, защита кандидатской диссертации, а потом я пришел в этот коллектив работать. Поначалу было страшновато, но та самая доброжелательность

вместе с высокой научной требовательностью победили все. Стало понятно, что главное здесь – честное стремление к качественному результату. Никакой конъюнктуры, никаких компромиссов в науке, никаких работ и статей в «угоду начальству». Только строгие теоретические построения, которые должны быть доказаны. Ответственность за каждое сказанное и написанное слово. Все это и поныне присуще этому научному коллективу, да и всей научной школе, руководителем которой является Наталья Леонидовна. Именно она на протяжении многих лет задавала и задает эту планку качества, требовательности, честности.

*В. В. Круглов, кандидат педагогических наук, сотрудник лаборатории развития личности в системе образования Института стратегии развития образования (Москва)*

Сегодня многие ученые подчеркивают актуальность задачи кардинального обновления методов исследования сферы воспитания. Наталья Леонидовна многократно касалась этого вопроса в вы-

ступлениях и публикациях последних лет, подчеркивая, что научные методы, успешно применяемые для исследования «жестких» систем, не всегда приемлемы для изучения систем «мягких», которые могут

адаптироваться к условиям внешней среды, сохраняя при этом свои характерные особенности, внутреннюю сущность, способность к развитию. К таким системам она справедливо отнесла воспитательные системы. Сегодня признанными методами социального познания «живых систем»

являются методы междисциплинарного подхода в воспитании, метод гуманитарной экспертизы, которая находит все более широкое применение в педагогических исследованиях. Многим из этих методов «открыла дверь» в теорию воспитания именно Н. Л. Селиванова.

*И. Д. Демакова, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры психологической антропологии  
Московского педагогического государственного университета (Москва)*

Наталией Леонидовной внесен значительный вклад в теорию и практику коллективного воспитания. В 1997 году ею была защищена докторская диссертация «Класс и его воспитательные функции в современной школе». В диссертации и в дальнейших публикациях выявлены и раскрыты воспитательные функции классного коллектива, актуальные и для настоящего времени (образовательная, адаптивная, коммуникативная, защитная, компенсирующая, развивающая и интегрирующая); выявлены и охарактеризованы особенности классов с углубленным

изучением отдельных предметов и классов компенсирующего обучения; даны возрастные характеристики классных коллективов; раскрыты особенности классного коллектива как компонента гуманистической воспитательной системы; школьный класс раскрыт как коллектив, представлены стадии развития школьного коллектива; раскрыты особенности развития личности ребенка в классном коллективе; показана вариативность деятельности классного руководителя с классом, в том числе в современном воспитательном процессе школы.

*Шустова И. Ю., доктор педагогических наук,  
сотрудник лаборатории развития личности в системе образования  
Института стратегии развития образования (Москва)*

Сегодня кажется, что воспитание в приоритете было всегда. Но еще 10–20 лет назад оно было уделом немногих профессионалов, понимающих сложность этого процесса, важность его результатов для школьников, необходимость особой подготовки педагогов к его осуществлению. Первая среди этих профессионалов – Наталия Леонидовна Селиванова. Именно она аккумулировала вокруг себя исследования в сфере воспитания, результаты которых во многом определяли практику воспитания в нашей стране. Проблематика школьных воспитательных систем и воспитательного пространства, развитие

школьных и классных коллективов и детского самоуправления, позиция педагога как воспитателя и классного руководителя как центральной фигуры в воспитании ребенка в школе. Все эти вопросы будоражили педагогическое сообщество, обсуждались на педсоветах и конференциях, становились темами исследований. Но самое главное, что удалось сделать Наталии Леонидовне – честно и принципиально актуализировать идеи гуманистического воспитания в нашей стране, идеи, которым сегодня следуют школьные педагоги, вузовские преподаватели, педагоги учреждений дополнительного образования.

*И. В. Степанова, сотрудник лаборатории  
дидактики общего и профессионального образования  
Института стратегии развития образования (Москва)*



Когда Наталия Леонидовна защитила докторскую диссертацию по теме «Класс и его воспитательные функции в современной школе», многие хотели получить ее научный доклад, потому что это был результат более чем двадцатилетней научной и практической деятельности. Гуманистический потенциал школьного класса, его воспитательные функции, роль классного коллектива в реализации этих функций, роль и место классного руководителя в воспитательном процессе школы – эти вопросы не потеряли своей актуальности и сегодня. Но тогда, в далеком 1997 году, помимо общего ощущения целостного труда с реальной научной и практической значимостью, меня поразили несколько моментов.

Наталия Леонидовна особо выделяла защитную функцию школьного класса. Тогда об этом мало кто писал, но как же это важно для каждого ребенка – учиться в комфортной среде, чувствовать свою значимость, иметь возможность сохранить достоинство через развитие своих умений

и способностей.

Наталия Леонидовна провела серьезный анализ представлений о том, как школьный класс рассматривался в зарубежных исследованиях. Конечно, у молодых ученых был доступ к переводным зарубежным изданиям, но они в основном касались психологии, про школьный же класс информации было мало.

Наталия Леонидовна в своей докторской последовательно развивала идеи коллективного воспитания. Она предложила не только свое видение школьного класса как коллектива, но и описала стадии развития классного коллектива, выявила зависимость характеристик классного коллектива от возраста учащихся.

Впоследствии у Наталии Леонидовны вышло много книг и статей, с которыми мы, сотрудники ее лаборатории, имели возможность знакомиться. Но самое сильное впечатление на меня произвело именно знакомство с прорывной докторской диссертацией Наталии Леонидовны.

*И. С. Парфенова,*

*сотрудник лаборатории развития личности в системе образования  
Института стратегии развития образования (Москва)*

Будущий академик и один из выдающихся оригинальных, удивительных и остроумных воспитателей юношества по своей первой профессии – учитель математики. Вот вам ярчайший пример, когда гармония детской души рассматривается с алгебраической строгостью. Я встречал ученых-переписчиков, которые брали чужой текст и красиво переписывали его. Попадались и те, кто готов был пожертвовать своей мыслью ради цитаты. Хороши ученые, освоившие разные цвета флюгера и меняющие одежду и мнения в зависимости от погоды и цены. Некоторое время были в моде ученые, понять которых могли только некоторые их приближенные. Встречаются ученые – прямые наследники Ивана Александровича Хлестакова, яркие любители экспромта, изобретатели новых наук и та-

ких грандиозных концепций, что дух захватывает! Наталия Леонидовна, к счастью, не принадлежит ни к одной из названных категорий. Она являет собой замечательный, но редко встречающийся феномен. Прежде всего, и в этом кроется непреходящая ценность, она верна своим учителям. Она демонстрирует, и это удивительно, почти религиозное служение научной школе Л. И. Новиковой. Герои-одиночки любят без ансамбля блистать на небосводе, но она умеет заметить, понять, оценить и затем сопроводить нарождающийся талант других. Она умеет заинтересованно, без столичного снобизма относиться к новым мыслям и суждениям. Она любит искусство, и в минуты сомнений и поисков поклоняется музыке и цветам. Она любит доказательству не ради красного словца, а лишь потому,

что хорошо доказанная мысль сама по себе и красива, и полезна в том грандиозном и полезном деле, которому она посвятила всю свою творческую энергию и жизнь. Я служил под ее началом в академическом институте, видел и создавал, что все мы – научные и просто сотрудники – принимали Наталию Леонидовну безоговорочным авторитетом. А как приятно, когда рядом есть человек, который принимал на себя и щит и меч, и хулу, и хвалу, заслоняя нас собой

и своим авторитетом от «погодных излишеств». За долгие годы служения она стала для сообщества ученых и практиков предводителем и знаменем партии педагогов гуманистической школы. Вот так потихонечку мы подобрались к юбилею талантливого ученого, большого человека, нашего наставника и друга, чтобы пожелать Наталии Леонидовне новых полезных и важных дел в науке и практике воспитания, а здоровье пусть соответствует возрасту и идеалам.

*В. М. Лизинский, кандидат педагогических наук, главный редактор журнала «Классный руководитель», генеральный директор Издательского Дома «Педагогический поиск» (Москва)*

Когда Наталия Леонидовна преподавала математику в школе, ученики ее уважали и чуть побаивались.

Почему? Потому что стиль общения Наталии Леонидовны был (и остается) искренним, наступательным, веселым, чуть ироничным, а иногда резким.

Как мне кажется, и в Российской академии образования к ней такое же отношение: уважение и опасение.

Уважение у тех, для кого наука с ее поисками истины – ценность.

Уважение – для кого педагогическая наука – это открытие замечательных и удивительных практиков и совместное с ними продвижение в понимании дела образования, воспитания.

Опасения у тех, для кого наука – не больше, чем игра по социальным правилам, которые следует выполнять, чтобы двигаться вверх по социальной лестнице.

Наталия Леонидовна – вечный защитник науки и настоящей практики воспитания.

Наверное, именно эти качества увидела когда-то в Наталии Леонидовне Людмила Ивановна Новикова (лидер отечественной науки воспитания 1970–1990-х гг.),

когда пришло время решать вопрос о том, кому «передать власть» в лаборатории теории воспитания.

А еще Наталия Леонидовна – человек мужества и преодоления, преодоления жизненных и личных, порою нелегких, обстоятельств.

Вообще-то я ко всяким толкованиям характера человека по его имени отношусь скептически, но как-то решил все-таки посмотреть, что же приписывается имени Наталия – и наряду со всякой ерундой увидел и правду о Наталии Леонидовне. Оказывается Наталия – это энергичность, веселость, порядочность, надежность – такие вот дела.

Когда-то, а может быть и сейчас, в доме Наталии Леонидовны жили макетики самолетов.

Наталия Леонидовна и сама авиационный человек: пилот, командир того лайнера, который вместе с многочисленным компетентным экипажем стремится не потерять цель, не сбиться с курса помощи людям бескорыстным, верным делу воспитания, готовым содействовать, какие бы не были внешние условия и обстоятельства, развитию и росту человека.

*С. Д. Поляков, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии Ульяновского государственного педагогического университета (Ульяновск)*

## 55 лет со дня рождения профессора Новосибирского государственного педагогического университета Р. О. Агавеляна

Агавелян Рубен Оганесович – доктор психологических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, директор Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ», лауреат премии губернатора Новосибирской области в сфере экономических и социальных наук – родился 14 января 1969 года в г. Ереване Армянской ССР в семье научных работников. Научная и педагогическая деятельность Агавеляна Рубена Оганесовича более четверти века связана с Новосибирской областью. Выпускник физико-математической школы-интерната при Ереванском государственном университете, Рубен Оганесович начал трудовой путь в 1986 году в качестве курсанта Орловского высшего военного командного училища связи им. М. И. Калинина.

Будучи аспирантом и преподавателем кафедры дефектологии Армянского государственного педагогического института им. Х. Абовяна, в 1995 году защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.10 – Коррекционная психология на тему: «Эмпатия как фактор психологической готовности личности к профессиональной деятельности» в НИИ Дефектологии АПН СССР, ныне институт коррекционной педагогики РАО. После защиты проработал в Бийском государственном педагогическом институте, до 1997 года. С 1998 года Рубен Оганесович приглашен заведующей кафедрой НИП-КиПРО Галиной Николаевной Жаровой и ректором Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки

работников образования Новосибирской области, Академиком РАО Василием Яковлевичем Синенко для работы в должности доцента кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, которую затем возглавил в 1999 году.

В 2002 году в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук по двум специальностям: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии и 19.00.10 – Коррекционная психология, на тему: «Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности». Научным консультантом по диссертации выступил Академик РАО, Владимир Иванович Лубовский. После защиты диссертации Рубен Оганесович Агавелян продолжил научную деятельность, под его руководством защитили диссертации восемь аспирантов и соискателей из различных регионов России. В 2009 году ему присвоено ученое звание профессора по кафедре коррекционной педагогики и специальной психологии. С 2011 по 2024 годы, в течение тринадцати лет Рубен Оганесович Агавелян бесценно возглавлял Институт детства Новосибирского государственного педагогического университета. В этот период при его непосредственном участии были открыты новые профили бакалавриата и магистерские программы, созданы ресурсные



Агавелян Рубен Оганесович

центры, разработаны технологии сопровождения студентов с ограниченными возможностями и инвалидностью, а студенты и преподаватели Института детства становились неоднократными победителями всероссийских и международных конкурсов и олимпиад. В настоящее время Агавелян Рубен Оганесович работает в должности профессора кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства Новосибирского государственного педагогического университета. Рубен Оганесович более десяти лет возглавляет экспертную группу по аттестации учителей-дефектологов при министерстве образования НСО. Член жюри муниципального и регионального этапов конкурса «Педагог-психолог года». Член экспертного совета при Упол-

номоченном по правам ребенка в Новосибирской области. Входит в состав редакционных коллегий и редакционных советов многих научных журналов, член объединенного диссертационного совета по педагогике, созданного на базе Новосибирского государственного педагогического университета и Алтайского государственного педагогического университета. Рубен Оганесович, как продолжатель научной дефектологической и психологической школ, поддерживает постоянные связи с образовательными организациями, продвигая современный взгляд на культурно-историческую концепцию Льва Семёновича Выготского и психологическую концепцию отношений Владимира Николаевича Мясищева в Сибирском регионе.

*Чеснокова Г. С.,*

*канд. пед. наук, доцент,*

*Институт детства ФГБОУ ВО «НГПУ»*

Рубен Оганесович Агавелян занимается дефектологией Новосибирской области с 1996 года – с того момента, как стал работать в Новосибирском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования. Именно тогда он курировал все коррекционные образовательные учреждения города и области, с точки зрения научно-методического развития. К нему с уважением относятся все руководители и коллективы коррекционных образовательных учреждений города Новосибирска и Новосибирской области, поскольку это человек глубоких знаний, широкой эрудиции, человек порядочный, интеллигентный, осознающий ценность социальной перцепции в человеческих и профессиональных отношениях не только на уровне теории, но и в прикладном аспекте. Следует отметить, что Рубен Оганесович постоянно развивается в сфере специальной психологии и педагогики (гранты по профориентации инвалидов, стажировка в США, взаимодействие с российскими и зарубеж-

ными коллегами), расширяя горизонты познаваемого, открывая дорогу развития лицам с сенсорными и ментальными нарушениями – этому способствуют добрые дела в виде социально значимых проектов, реализуемых Институтом детства НГПУ совместно с образовательными организациями всех уровней, учреждениями соцзащиты и общественными организациями г. Новосибирска и Новосибирской области, а также Российской Федерации и всего мира. В едином мировом дефектологическом пространстве имя Рубена Оганесовича известно и почитаемо, потому что этот человек неустанно создает доступную образовательную среду там, где он находится, предоставляя возможность обучающимся с инвалидностью всех возрастных категорий беспрепятственно овладевать знаниями и уверенно идти по пути развития (пример тому ныне действующий уже 9 лет в НГПУ Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, созданный

усилиями администрации вуза и Института детства). Пусть собственный путь профессора Р. О. Агавеляна будет успешным и беспрепятственным, продвигаю-

щим к воплощению серьезных задач, решаемых в команде единомышленников во имя воплощения светлых идей, наполненных пониманием человека человеком.

*Пискун О. Ю.,  
канд. психол. наук, доцент,  
руководитель ресурсного центра  
«Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»*

Рубен Оганесович как руководитель нашего Института детства заслуживает высоких оценок и самых теплых слов! От лица всех студентов выражаем искреннюю благодарность за вашу активность, трудолюбие и целеустремленность, за огромный вклад в развитие Института детства.

Вам удалось достичь многого. Но впе-

реди новые вершины, которые мы от всей души желаем Вам покорить.

Будьте всегда таким же мудрым, волевым, ответственным, грамотным лидером и отличным руководителем. Пусть жизнь дарит яркие позитивные впечатления, каждый день приносит хорошие новости, а работа открывается новыми интересными гранями.

*Виктория Дутова,  
студентка Института детства,  
член студенческого актива*

# 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 б).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw (Пример 1).

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической



серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. 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. *Алфиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур.

тур: условия успешности: монография: в 2 ч. / С. 64–79.

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. –

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*

**1/2024**

**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 70×100/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 11,6. Усл.-печ. л. 13,1. Тираж 600 экз. Заказ № 12.

Дата выхода в свет: 28.02.2024 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28