

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

**5/2024**

**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. Алексина**, 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. Кусайнов**, 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: FSБEE HE  
“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

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

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

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical  
University”, 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

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Мудрик А. В.** Обособление человека как социально-педагогическая проблема ..... 7
- Юрченко М. А.** Методология культурологического подхода в педагогических исследованиях ..... 14
- Кувшинова Г. А.** Современное содержание понятия «дизайн» в контексте дизайн-образования ..... 26

### ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Булыгина Е. Ю., Лаппо М. А.** Совершенствование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике ..... 38
- Тропникова В. В.** Цифровые инструменты в образовательной среде системы среднего профессионального образования ..... 53
- Якунчев М. А., Маркинов И. Ф., Осинин Р. В.** Методические условия формирования естественно-научной грамотности обучающихся при изучении организма человека в школьной биологии ..... 65
- Щербakov И. Н., Ахмaдиева Р. Ш.** Системный волонтерско-проектный подход в области обеспечения безопасности дорожного движения ..... 76
- Лю Чуньфу, Карнаух Н. В.** Идеи трудового воспитания школьников в педагогическом наследии Китая XX века ..... 87

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Головина И. В.** Применение методологии совместной распределенной деятельности для обеспечения единства структуры и содержания программ высшего педагогического образования ..... 96
- Золотовицкая Ю. Ю.** Анализ результатов исследования условий профессионального развития учителя в Республике Алтай ..... 110
- Леушканова О. Ю.** Применение больших данных (Big Data) в непрерывном педагогическом образовании ..... 123

## CONTENTS

### THEORETICAL MESSAGES

- Mudrik A. V.** Human isolation as a socio-pedagogical problem ..... 7
- Yurchenko M. A.** Methodology of the cultural approach in pedagogical research ..... 14
- Kuvshinova G. A.** The modern content of the concept of “design” in the context of design education ..... 26

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Bulygina E. Yu., Lappo M. A.** Improving the Model of Organizational, Methodological and Personnel Support for Educational Activities in Russian in the People's Republic of China ..... 38
- Tropnikova V. V.** Digital instruments in the educational environment of the system of secondary vocational education ..... 53
- Yakunchev M. A., Markinov I. F., Osinin R. V.** Methodological conditions for the formation of natural science literacy of students when studying the human body in school biology ..... 65
- Shcherbakov I. N., Akhmadieva R. S.** Systematic volunteer-project approach in the field of road safety ..... 76
- Liu Chunfu, Karnaukh N. V.** Ideas of labor education of schoolchildren in the pedagogical heritage of China of the 20th century ..... 87

### PROFESSIONAL TRAINING

- Golovina I. V.** Application of the methodology of joint distributed activities to ensure the unity of the structure and content of higher pedagogical education programs ..... 96
- Zolotovitskaya Yu. Yu.** Analysis of the results of the study of conditions of professional development of teachers in the Altai Republic ..... 110
- Leushkanova O. Yu.** The use of Big Data in continuing teacher education ..... 123

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

**Скрябина Д. Ю.** Педагогическое сопровождение развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях геймификации .. 139

## **НАУЧНЫЙ ОБЗОР**

**Дудина Е. А.** Современные тенденции непрерывного профессионального развития педагогов: зарубежный опыт..... 148

## **РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ**

**Шустова И. Ю.** Семейное воспитание: педагогика проживания в семье ..... 156

## **CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**Skryabina D. Yu.** Pedagogical support for the development of advanced skills among students with special educational needs in the context of gamification..... 139

## **SCIENTIFIC REVIEW**

**Dudina E. A.** Modern trends in continuing professional development of teachers: an international review..... 148

## **REFLECTIONS. DISCUSSIONS**

**Shustova I. Yu.** Family studies: pedagogy of family living ..... 156

Научная статья

УДК 37.013.78

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.01

## Обособление человека как социально-педагогическая проблема

Мудрик Анатолий Викторович<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье излагается авторская концепция обособления человека как социально-педагогической проблемы. Констатируется слабый интерес к проблеме обособления человека в современном социогуманитарном знании и предлагается несколько объяснений этому.

Цель статьи: охарактеризовать обособление человека в социуме как социокультурный и психолого-педагогический феномен и социально-педагогическую проблему.

Методология. Предлагаемая концепция стала результатом многолетнего исследования, включавшего в себя анализ исторических, философских, этнографических, социологических, социально-психологических и педагогических источников, а также разнообразных эмпирических материалов, что в совокупности и стало основанием предлагаемой концепции.

Результаты исследования. Обособление рассматривается в двух аспектах: обособление человека как родового существа в филогенезе и обособление конкретного индивида в конкретных общностях в онтогенезе. Оба аспекта содержательно раскрываются. В свою очередь обособление конкретного индивида в онтогенезе имеет также два аспекта: социальный и индивидуальный, которые также раскрываются в тексте. В статье анализируются различные варианты содержания дефиниций обособления, дается вариант социально-педагогического определения этого понятия.

*Ключевые слова:* социализация; человек; индивид; личность; индивидуальность; филогенез; онтогенез; обособление; приспособление; общение; уединение

*Для цитирования:* Мудрик А. В. Обособление человека как социально-педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.01>

Scientific article

## Human Isolation as a Socio-Pedagogical Problem

Anatoly V. Mudrik<sup>1</sup>

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

*Abstract.* The article presents the author's concept of human isolation as a socio-pedagogical problem. Weak interest to the problem of human isolation in modern socio-humanitarian knowledge is stated and several explanations are offered.

The purpose of the article: to characterise human isolation in society as a socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon and a socio-pedagogical problem

Methodology. The proposed concept was the result of many years of research, which included the analysis of historical, philosophical, ethnographic, sociological, socio-psychological and

pedagogical sources, as well as a variety of empirical materials, which together became the basis of the proposed concept.

Results of the study. The isolation is considered in two aspects: the isolation of man as a generic being in phylogenesis and the isolation of a specific individual in specific communities in ontogenesis. Both aspects are meaningfully disclosed. In turn, the isolation of a concrete individual in ontogenesis also has two aspects: social and individual, which are also disclosed in the text. The article analyses different variants of the content of definitions of isolation and gives a variant of the socio-pedagogical definition of this concept.

*Keywords:* socialization; person; individual; personality; individuality; phylogeny; ontogenesis; isolation; adaptation; communication; solitude

*For citation:* Mudrik, A. V., 2024. Human isolation as a socio-pedagogical problem. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.01>

**Введение, постановка проблемы.** Актуальность предлагаемого исследования определяется в том числе тем, что в процессе многопланной трансформации российского социума, свидетелями которой мы стали на рубеже веков, получила новое и/или весьма измененное содержание социализация подрастающих поколений. Как появившиеся новации, так и традиционные характеристики социализации явно недостаточно изучены социогуманитарными отраслями знания, в том числе и психолого-педагогического. А это, в свою очередь, отрицательно воздействует на выявление возможностей и разработку путей и способов социально-педагогического влияния как на процессы стихийной, так и относительно социально-контролируемой социализации – воспитания. Одной из явно недостаточно проработанных в социальной педагогике проблем следует считать проблему обособления человека. Она имеет определенную исследовательскую историю, но необходимо отрефлексировать ее в контексте происходящей реконструкции ментальности социума и составляющих его слоев, сегментов, больших, средних и малых групп, так или иначе влияющих на социализацию подрастающих поколений.

**Цель статьи:** охарактеризовать обособление человека в социуме как социокультурный и психолого-педагогический феномен и социально-педагогическую проблему.

**Методология исследования.** Ведущим в исследовании стал феноменологи-

ческий методологический подход, позволяющий проследить генезис обособления человека как социокультурного феномена и охарактеризовать его как психолого-педагогический феномен. Исследование проводилось с разной степенью интенсивности в два периода: с 1968 по 1976 г., а затем с 1995 по 2021 г. в Москве, Костроме, Пензе, Липецке с участием педагогов школ и внешкольных учреждений, аспирантов НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, преподавателей, аспирантов и студентов МПГУ. Использовались методы монографического изучения различных организаций (школ, детских оздоровительных лагерей, учреждений дополнительного образования детей, колледжей и неформальных общностей), ретроспективный анализ групповых и индивидуальных биографий, созерцательное и участвующее включенное наблюдение, анкетирование респондентов (13–17 лет) и беседы с информантами (от 15 до 65 лет), изучение материалов СМИ, научных публикаций, художественной литературы, Интернет-ресурсов.

**Результаты исследования.** Проблема обособления человека была предложена мне для изучения моими научными руководителями Людмилой Ивановной Новиковой и Александром Тимофеевичем Куракиным в то время, когда я стал аспирантом лаборатории «Коллектив и личность» Академии педагогических наук СССР. Как это было принято в лаборатории, я начал с изучения литературы по проблеме. Поскольку



проблема обособления человека в педагогике впервые была обозначена моими научными кураторами [1], постольку я стал читать не только и не столько педагогические, сколько исторические, философские, социологические, этнографические, социально-психологические работы, выискивая в них крупницы знаний, относящиеся к моей теме.

Историко-этнографические и другие исследования, которые можно было анализировать как более или менее относящиеся к проблеме, привели к выводу о том, что целесообразно рассматривать процесс обособления на двух уровнях. Один – процесс обособления человека как родового существа в филогенезе, второй – обособления конкретного индивида в конкретных обществах в онтогенезе. Если в первом случае оно скрыто, а вернее, связано со сложными историческими и иными макропроцессами, то во втором – нередко выступает почти в «чистом» виде.

Однако прежде чем конкретный индивид получил возможность и стал способен обособляться (выделяться, отделяться), человек как родовое существо прошел в филогенезе долгий и тяжелый путь обособления в составе различных макро- и мезо- человеческих общностей. Естественными предпосылками этого процесса в первую очередь, очевидно, были географические и прочие объективные условия жизни человеческих масс. Как следствие, процесс обособления человека как родового существа в различных масшобидных и иного масштаба общностях не был однолинейным. Его можно обнаружить в расовых обособлениях, в обособлении широких языковых общностей – индоевропейской и иных (с последующим более узким обособлением). На определенных исторических этапах становления и бытия различных макрообщностей в филогенезе происходят процессы разнообразных обособлений гендерного, этнических, социально-экономических (сословных, классовых и пр.), социально-культурных (професси-

ональных и др.), региональных, поселенческих. Особо следует отметить религиозно-культурные варианты обособления макрообщностей, а внутри многих из них разделение: в христианстве – на католиков, протестантов различных деноминаций, православных (с обособлением старообрядцев); в исламе – шиитов, суннитов и т. д.

В основании различных вариантов макрообособлений, по Б. Ф. Поршневу, лежал механизм противопоставления «МЫ» и «ОНИ». «Именно противопоставление своей общности другой всегда способствовало фиксации и активному закреплению своих этнических (и иных. – А. М.) отличий и активному закреплению своих этнических отличий и тем самым скреплению общности» [2, с. 95]. Все эти варианты или этапы макрообособлений создавали определенные условия и возможности для обособления индивида от первоначальных связей (что Э. Фромм определяет как индивидуализацию [3]). Этот процесс по тому же Фромму достиг высшей стадии в новое время, начиная с эпохи Возрождения.

Проблема обособления конкретного индивида, обозначенная именно таким термином, в середине 60-х гг. прошлого века привлекла внимание очень узкого круга креативных отечественных исследователей: философа П. Е. Кряжева [4], историка Б. Ф. Поршнева [2], социолога И. С. Кона [5], социального психолога Б. Д. Парыгина [6]. Вслед за ними обособлением заинтересовались, как уже говорилось, педагоги А. Т. Куракин и Л. И. Новикова [1], а с их подачи и автор этого текста [7]; уже позднее, в середине 1970-х гг., психолог В. С. Мухина [8]. Можно предположить, что названные исследователи получили возможность обозначить проблему обособления, опираясь на получившее тогда относительно широкое суждения К. Маркса: «Человек есть в самом буквальном смысле общественное животное, которому свойственно общение, но животное, которое только в обществе

и может обособляться» [9, с. 386]. Особо- значительный вклад в легализацию проблемы обособления внесли работы Б. Ф. Поршнева и И. С. Кона.

Несмотря на такой «методологический» марксистский фундамент, и в 1960–1980-е гг., и по сию пору феномен обособления индивида-личности-человека в онтогенезе продолжает вызывать весьма слабый интерес практически во всех отраслях отечественного социогуманитарного знания. Об этом, пожалуй, можно судить по результатам информационного поиска в интернете (24.02.2024). Запросов, в которых упоминается понятие «обособление» в социогуманитарных науках, было найдено всего лишь 11 тысяч в Яндексe и 11900 – в Google. Это явно говорит о весьма скромном интересе к данной проблеме и к употреблению термина «обособление». Возможно и другое объяснение. Дело в том, что в различных отраслях социогуманитарного знания феномены, более или менее схожие с феноменом обособления, определяются через разные психические, социальные и даже поведенческие признаки, характеристики и даже процессы. Приведу далеко не полный перечень: автономизация, уединение, изоляция, одиночество, эскапизм, отчуждение, неконформизм, отстранение.

Попутно следует отметить, что рядом исследователей, так или иначе рефлексирующих проблему обособления, она трактуется с помощью парных дефиниций. Философ П. Е. Кряжев писал о диалектическом единстве обособления и общения. Автор этого текста уже в первой половине 1970-х гг. уточнял, что обособление происходит в общении и уединении [10]. В. С. Мухина, ее последователи, а также многие психологи и не только «парой» считают обособление и идентификацию личности [8; 11; 12]. Социологи и социальные психологи нередко рассматривают обособление в паре с социальной адаптацией.

По итогам моего исследования я при-

шел к выводу о том, что в русле социальной педагогики (а может быть, и не только) продуктивно рассматривать обособление в паре с понятием «приспособление», которое кратко характеризую в своей работе [12].

В словарях дается следующее толкование слова «приспособиться» – освоиться с чем-либо, приобрести навыки, применить к чему-либо; скрывая истинные взгляды (что особенно важно отметить. – А. М.), действовать в новых условиях.

Приспособление – процесс и результат (на каждом возрастном этапе) взаимодействия человека с микро-, мезо-, а в конечном счете и с макросоциальными средами и конкретными условиями, ожиданиями и предписаниями, ими диктуемыми. В ходе приспособления человека к этим средам как в отдельности, так и в совокупности в той или иной степени происходит согласование его притязаний, самооценок с его личностными и иными доступными ему индивидуальными и социальными ресурсами, а также с возможностями реализации им ресурсов в той или иной социальной среде. От характера приспособления человека на том или ином этапе его жизни (не только возрастном), в тех или иных социальных обстоятельствах во многом зависит его развитие и интенции к самоизменению. Таким образом, в общем виде приспособление – процесс и результат становления индивида в онтогенезе социальным существом.

В свою очередь обособление в онтогенезе – процесс и результаты (на различных возрастных этапах, в различных социокультурных обстоятельствах и пр.) становления личности и индивидуальности. Исследование позволяет утверждать, что обособление человека в онтогенезе имеет как минимум два аспекта: социальный и индивидуальный.

Социальное обособление человека происходит на макро- и мезоуров-

нях объективно по факту его рождения в определенной стране, в определенном этносе, в определенных конфессиональной, социоэкономической, социокультурной, регионально-поселенческой средах. На определенных возрастных этапах человек в силу возрастных особенностей, житейских обстоятельств, субъективных решений входит в сферу влияния таких макро- и мезофакторов социализации, как общество сверстников, система воспитательных организаций, Интернет, а также выбирает профессию, т. е. обособляется в рамках институциональной культуры.

Названные макро- и мезофакторы социализации обладают определенными ментальными характеристиками и более или менее явными субкультурными признаками (для социальной педагогики особое значение приобрели поколенческие характеристики). И человек на протяжении жизни объективно в той или иной мере обособляется в составе больших и средних групп. Даже когда/если он растворяется в той или иной из них – это все равно случай социального обособления.

Во многом иначе выглядит характеристика индивидуального обособления человека в онтогенезе. Кстати, следует отметить, что в социогуманитарных исследованиях практически всегда рассматривается именно индивидуальное обособление. Сопоставление теоретических и эмпирических материалов исследования позволило мне предложить определение понятия «индивидуальное обособление», релевантное для социально-педагогического знания (а может быть, и не только).

Обособление – процесс зарождения, формирования, развития, изменения, дифференциации и удовлетворения ряда индивидуально-личностных интенций: интенции иметь собственные взгляды и реализовывать таковые; и/или интенции иметь собственные эмоциональные привязанности и оберегать их от негативных влияний окружающих; и/или интенции в по-

веденческой автономии, т. е. решать лично его касающиеся вопросы и противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоопределению, самоизменению, самореализации, самоутверждению.

Попутно следует отметить два важных обстоятельства.

Во-первых, как справедливо отметил Б. Д. Парыгин, «выделение себя человеком из основной массы людей может проявляться как в совершенно стихийной, мало сознаваемой форме, так и в более или менее отчетливо идейно очерченной форме» [6, с. 157]. Т. е. интенция к обособлению осознается как таковая далеко не всегда и не всеми, о чем свидетельствуют имеющиеся эмпирические данные.

Во-вторых, интенция к обособлению может иметь различную меру настоятельности, не говоря уж об осознанности, в выделении себя человеком в различных общностях и на различных возрастных этапах.

В-третьих, интенция к обособлению по отношению к тем или иным общностям и ее настоятельность в каждом конкретном случае очень тесно связана с характерологическими особенностями человека.

Индивидуальное обособление человека в онтогенезе происходит (если происходит) по отношению к микрофакторам социализации. Наиболее значимые из них семья, приятельские и дружеские группы сверстников офлайн и онлайн и иные разнообразнейшие неформальные группы; формализованные группы-коллективы в различных организациях; микросоциум сельских поселений, поселков, в том числе дачных, коттеджных и др. микрогородов, малых городов, различных закрытых и полужакрытых поселений; в ряде случаев в микрорайонах средних и крупных городов и совсем редко – в отдельных частях мегаполисов.

В рамках этих микрофакторов индивидуальное обособление происходит: на внутригрупповом уровне: автономия от родителей, других родственников, от приятелей, друзей и даже от интимных партнеров.

Входя в различные общности, человек приобретает более или менее развитую способность сопоставлять нормы, ценности, установки, стереотипы каждой конкретной общности с другими данными индивидуального опыта. Выход за рамки своей ближайшей среды – одно из условий возможно полного проявления и развития индивидуальности человека, его задатков, черт, свойств, способностей как в позитивном, так и негативном аспектах.

Обособление в психолого-педагогическом смысле – процесс ощущения и/или осознания человеком своего отличия от окружающих; развитие и/или изменение тех или иных свойств, помогающих ему выделиться из массы людей и в тех общностях, в которые он входит. Чем более развит человек, тем более критично он относится к попыткам социумов различного уровня «поглотить» его, тем больше он проявляет интенции к обособлению. Успех индивидуального развития зависит не только и не столько от приспособления человека к непосредственно окружающей его среде, сколько от его выхода за пределы оптимального количества фрагментов среды.

**Заключение.** Феномен обособления человека в социальной реальности нового столетия, помимо всего прочего, необходимо рассматривать с учетом ряда новых обстоятельств. В частности, обособление человека если и происходит, то в тесном взаимодействии с происходящим процессом реконструкции ментальности социума и составляющих его слоев и сегментов, а также групп различного масштаба. Реконструкцию ментальности можно рассматривать как существенные когнитивные и ценностные предпосылки социально-педагогического познания. Это создает предпосылки для изучения и понимания многих феноменов, в том числе и феномена социализации человека. Это же позволяет предложить объяснение весьма диффузным подходам к определениям понятия обособления в различных отраслях социогуманитарного знания. Можно ожидать, что экспоненциальная экспансия искусственного интеллекта в относительно близкой перспективе позволит решить не только эту, но и многие другие актуальные и ожидаемые проблемы обособления человека в социуме.

#### Список источников

1. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
2. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. – М.: Мысль, 1966. – 232 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2011. – 288 с.
4. Кряжев П. Е. О диалектике общения и обособления личности в обществе // Диалектика материальной и духовной жизни общества. – М.: Наука, 1966. – С. 152–162.
5. Кон И. С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
6. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. – Л.: Лениздат, 1967. – 157 с.
7. Мудрик А. В. Педагогические проблемы свободного общения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Научно-исследовательский институт общих проблем педагогики АПН СССР, 1970. – 25 с.
8. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: Академия, 1999. – 432 с.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. – Т. 12. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 928 с.
10. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
11. Белякова Н. В. Роль социального обособления в развитии личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Тюмень, 1987. – 16 с.
12. Бурякова Е. С. Взаимосвязь механизма идентификации – обособления и социально значимых качеств личности в полисубъектном взаимодействии: автореф. дис. .... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
13. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 621 с.

References

1. Novikova, L. I., 1978. Pedagogy of the children's collective: questions of theory. Moscow: Pedagogy Publ., 144 p. (In Russ.)
2. Porshnev, B. F., 1966. Social psychology and history. Moscow: Thought Publ., 232 p. (In Russ.)
3. Fromm, E., 2011. Flight from freedom. Moscow: AST Publ., 288 p. (In Russ.)
4. Kryazhev, P. E., 1966. On the dialectic of communication and isolation of personality in society. Dialectics of the material and spiritual life of society. Moscow: Nauka Publ., pp. 152–162 (In Russ.)
5. Kon, I. S., 1967. Sociology of personality. Moscow: Politizdat Publ., 383 p.
6. Parygin B. D., 1967. Social psychology as a science. Leningrad: Lenizdat Publ., 157 p. (In Russ.)
7. Mudrik, A.V., 1970. Pedagogical problems of free communication of high school students: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow: Scientific Research Institute of General Problems of Pedagogy of the USSR Academy of Sciences, 25 p. (In Russ.)
8. Mukhina, V. S., 1999. Phenomenology of the development and existence of personality. Moscow: Academy Publ., 432 p. (In Russ.)
9. Marx, K., Engels, F., 2014. Collected works. Volume 12. Moscow: Direct Media Publ., 928 p. (In Russ.)
10. Mudrik, A. V., 1977. Modern high school student: problems of self-determination. Moscow: Znanie Publ., 64 p. (In Russ.)
11. Belyakova, N. V., 1987. The role of social isolation in personality development: abstract. Cand. Sci. (Philos.). Tyumen, 16 p. (In Russ.)
12. Buryakova, E. S., 2005. Interrelation of the mechanism of identification – isolation and socially significant personality qualities in poly-subject interaction: Abstract of the dissertation of the Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 24 p. (In Russ.)
13. Mudrik, A. V., 2011. Human socialization. Moscow, Voronezh: MODEK Publ., 621 p. (In Russ.)

**Информация об авторе**

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, Москва, Россия

**Information about the author**

Anatoly V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, amudrik@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0410-9487>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 13.07.2024  
Принята к публикации 25.07.2024

Submitted 13.07.2024  
Accepted for publication 25.07.2024

Научная статья

УДК 37

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.02

## Методология культурологического подхода в педагогических исследованиях

**Юрченко Маргарита Алексеевна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема выбора актуальной методологии для педагогических исследований. Обращается внимание на ресурсность и потенциал культурологического подхода в образовании.

Цель статьи – переосмыслить культурологический подход в качестве методологии исследований с учетом актуальных вызовов, стоящих перед педагогической наукой.

Методология. Исследование представляет собой теоретический анализ отечественных и зарубежных трудов нескольких лингвокультурных групп, находящихся в арьергарде внедрения культурологического подхода. Пул материалов составили исследования, отобранные с помощью баз данных ResearcherGate, eLibrary, Google Scholar.

Автор обосновывает актуальность и уникальность культурологического подхода, иллюстрирует его специфику в зарубежных образовательных практиках. В работе выявлены вызовы реализации культурологического подхода в России и соотнесены с его базовыми принципами.

Сделан вывод, что именно культурологический подход позволяет предупредительно воздействовать на нравственный абсолютизм и негативный релятивизм, устраняя потенциальную конфликтность в образовательной среде.

*Ключевые слова:* культура; образование; культурологический подход в педагогике; опыт применения культурологического подхода; интерпретация культурологического подхода

*Для цитирования:* Юрченко М. А. Методология культурологического подхода в педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.02>

Scientific article

## Methodology of the Cultural Approach in Pedagogical Research

**Margarita A. Yurchenko<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration Under the President of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The article actualizes the problem of choosing a relevant methodology for pedagogical research. Attention is drawn to the resourcefulness and potential of the cultural approach in education.

The purpose of the article is to rethink the cultural approach as a research methodology taking into account the current challenges facing pedagogical science.

Methodology. The study is a theoretical analysis of domestic and foreign works of several linguacultural groups that are in the rearguard of the implementation of the cultural approach.



The pool of materials consisted of studies selected using the ResearcherGate, eLibrary, Google Scholar databases.

The author substantiates the relevance and uniqueness of the cultural approach, illustrates its specificity in foreign educational practices. The work identifies the challenges of implementing the cultural approach in Russia and correlates them with its basic principles.

It is concluded that it is the cultural approach that allows for a preventive effect on moral absolutism and negative relativism, eliminating potential conflict in the educational environment.

*Keywords:* culture; education; cultural approach in pedagogy; experience of applying the cultural approach; interpretation of the cultural approach

*For citation:* Yurchenko, M. A., 2024. Methodology of the cultural approach in pedagogical research. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.02>

**Введение. Постановка проблемы.** Деятельность в сфере культуры рассматривается как часть непрерывного образования каждого человека, способствующая развитию самосознания и активной жизненной позиции. Фундаментальную роль сыграла Конвенция о ценности культурного наследия для общества, известная как Конвенция Фаро<sup>1</sup>, которая окончательно установила равенство права каждого человека знать о культурном наследии и взаимодействовать с ним с другими правами человека. Вопрос о том, как можно реализовать на практике постулаты Конвенции, является одним из ключевых и подводит нас к важному замечанию: доступность культуры обусловлена переработкой ее содержания в процессе «переговоров» субъектов образовательного процесса.

Ценность демократизации культуры состоит не столько в повышении доступа к информации, сколько в обработке данных, в результате которой они станут распространяемыми благодаря большей познавательной доступности. Целевой аудиторией процесса демократизации культуры парадоксально является именно та гораздо более широкая прослойка населения, которая по самым разным причинам активно не выражает никакой потребности в культуре [1], отчасти это обусловлено глубоко укоренившимся стереотипом

о культуре как элитарном аспекте общественной жизни. С появлением Интернета концепция культурной демократии была окончательно реализована на практике. Концепция подразумевает демократическое участие в культуре, основанное на продвижении права на культуру для всех, поощрении активного участия в местной культурной жизни, содействии доступности культурного наследия. В отношениях с учреждениями культуры, которые являются безусловным подспорьем в реализации культурологического подхода, частой проблемой является невозможность совместно переосмыслить образовательные задачи, которые постепенно формулируются в классе, исходя из потребностей и вопросов обучающихся [2].

В эпоху участия, характеризующуюся культурой конвергенции [3], все большее число поставщиков цифрового контента разной степени экспертности вносят свой вклад в мультипликацию общего культурного наследия и стирание границ между еще недавно отчетливо выделяемыми культурными ареалами. Для культурной коммуникации это изменение стало эпохальным, переводя ее из разряда однонаправленной, таксономической и самореферентной в состояние двунаправленности, диалогичности и неизбежного коллективизма. Это актуализирует проблему доступности

<sup>1</sup> Рамочная Конвенция Совета Европы о значении культурного наследия для общества. Фаро, 27 октября 2005 года. – URL: <https://rm.coe.int/1680083829> (дата обращения: 01.05.2024).

«авторитетных поставщиков культуры», активно решаемую правительствами по всему миру с помощью прямых трансляций из музейных залов, совместного использования онлайн-коллекций, виртуальных туров, выставок, библиотек, «прогулок» с экспертами и т. д., поскольку экспертное сообщество прекрасно осознает сложность освоения культурного наследия при высоком уровне абстрактности образов важнейших объектов/продуктов культуры и их фактической удаленности от большей части населения.

Тезис о том, что образование – это способ становления человека в культуре, не подвергается ни малейшему сомнению. Проблема внедрения руководящих принципов и стратегий обучения, способных стимулировать развитие культурной компетентности обучающегося сегодня актуальна как никогда ранее, все больше исследователей различных дисциплинарных горизонтов мобилизуются, чтобы внести свой вклад в разработку соответствующей методологической основы для преподавания и изучения (меж)культуры, выстраивания образовательных экосистем, имеющих культуросообразные точки отсчета. Для осмысления того, зачем, как и каким образом происходит восхождение к культуре, прежде всего, необходимо рассмотрение концептуального наполнения культурологического подхода.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы переосмыслить культурологический подход (далее – КП) в педагогике в контексте актуальных вызовов. К задачам исследования отнесены: 1) обоснование актуальности и уникальности культурологического подхода для образования; 2) выявление специфики культурологического подхода в образовательных системах различных лингвокультур; 3) систематизация вызовов реализации культурологического подхода в образовательной системе России в соотношении с его базовыми принципами.

**Методология и методы исследования.** Наше исследование опирается на принципы системного и культурологического подходов. Мы трактуем термин «культура» в философско-антропологическом ключе, определяя его как мир, созданный человеком вокруг себя с целью развития общества, в котором он живет, на трех уровнях: уровне личности, уровне социальных взаимодействий и уровне материальных объектов, т. е. объективированном творчестве (по М. С. Кагану). Таким образом, культура в нашем исследовании выступает одновременно базисом образовательной системы и ресурсом, к которому система обращается в процессе формирования личности обучающихся. Лидирующими методами исследования являются теоретический анализ, сравнение и обобщение.

Анализ корневого понятия (КП) проводился на основе работ наиболее авторитетных отечественных исследований (М. М. Бахтин, С. И. Гессен, Н. Б. Крылова, В. В. Розанов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.), поскольку его полный аналог за рубежом отсутствует.

Для сравнения интерпретаций отобраны труды авторов нескольких лингвокультурных групп, находящихся в арьергарде внедрения культурологического подхода. Материалы исследования в части сравнения интерпретаций отбирались по методу «снежного кома» через поиск в ResearchGate, Elibrary, Google Scholar (Related Articles). К ключевым работам были отнесены те, которые встретились в корпусе литературы по вопросам качества образования чаще всего, предпочтение отдавалось лонгитюдным исследованиям. Главный принцип отбора источников данного исследования – обоснованность теоретических положений авторов и верифицируемость эмпирических умозаключений. Выявленные в процессе анализа смысловые паттерны использованы в качестве основы систематизации данных.



**Результаты исследования. Обсуждение.** *Культурологический подход на стыке наук и для образования.* В современной педагогике КП понимается как методологическая основа субъектности личности, ее разностороннего и продуктивного развития. «Культурологический подход концентрирует внимание на необходимости выявления того, какие изменения должны происходить в педагогической теории, чтобы она соответствовала гуманистическим веяниям в современной культуре, и как можно обогатить содержание и формы организации педагогического процесса новыми культурными компонентами» [4, с. 121].

Истоки культурологического подхода в РФ усматриваются в идеях отечественных мыслителей-классиков. Так, Л. Н. Толстой утверждал, что высшее назначение культуры – содействие благу каждого человека и процветанию человечества, как следствие, передачу социального опыта в образовательных институтах следует выстраивать в соответствии с культурными особенностями народа и на основе мирового культурного наследия. К. Д. Ушинский писал о том, что идеал человека формируется системой образования, исходя из образа жизни и общественного уклада того или иного народа, движение образовательного процесса должно выстраиваться от восприятия культуры собственного народа через родной язык к культуре соседних народов, а затем к пониманию и усвоению мировой культуры [5]. Л. Н. Модзалевский отмечает ключевую роль языков в восхождении к культуре, в особенности родного языка обучающихся, поскольку язык – концентрат духа народа.

В продолжение идей XIX в. в следующем столетии на основе теории «полифоничности» современной культуры М. М. Бахтина продвигается идея создания культуросообразной среды образования и воспитания [6]. С. И. Гессен видел целью образования приобщение к культурным ценностям, а В. В. Розанов заявляет об единстве уни-

версальных форм культуры и образования. В XX в. знаковый поворот в позиционировании обучающегося заключается в том, чтобы позволить и помочь ему ощущать себя как объектом (Я-пассивное, сформированное культурой), так и субъектом (Я-деятельное, творец культуры) мирового культурно-исторического процесса, понимать и принимать культурные отличия народов, уметь осуществлять межкультурную коммуникацию не только на родном языке, но и на одном из языков международного общения, стимулируя построение «живого знания» [7]. Мы согласны с Н. Б. Крыловой, рассматривавшей КП в образовании как основу для развития универсальных компетентностей, а именно – таких умений и способностей, которые принципиально важны любому профессионалу для выполнения деятельности на высоком уровне качества: творчески решать практические задачи, планировать и выполнять комплексную работу, эффективно организовывать свою деятельность, конструктивно участвовать в выработке коллективного решения, анализировать информацию [8]. КП в педагогике в самом широком смысле слова подразумевает познание в контексте культуры, определяющей мировоззрение обучающихся [9]. Одним из направлений культурологического подхода является «этнографический подход, который направлен на воспитание положительных качеств национального и гражданского самосознания личности студента, выработку понятийного аппарата в рамках национальной культуры, патриотизма» [10, с. 177].

От качества реализации культурологического подхода напрямую зависят социальная и гражданская активность молодежи РФ [11], эти вопросы все больше привлекают педагогическое сообщество, поскольку культура становится не только достоянием человечества, но и инструментом геополитического влияния [12–15]. «Геокультура начинает доминировать» [16, с. 67], будучи куда большим рычагом давления благода-

ря своим мультимодальности и многообразию. Как следствие, необходимость культуроведческого образования и реализация культурологического подхода в средней школе и вузе приобретают аксиоматичное значение [17].

КП по-разному называется, понимается и интерпретируется в разных лингвонациональных педагогических традициях. Можно выделить 2 наиболее исследованные зарубежные лингвострановедческие группы, активно использующие КП.

*Франкоговорящее сообщество.* В франкоговорящем педагогическом сообществе считается, что проект Франкофонии неотделим от проекта преподавания французского языка, поскольку Франкофония фундаментально поддерживается распространением французского языка, которое происходит через средства массовой информации, посредством продвижения литературной и культурной продукции и посредством преподавания французского языка, что обеспечивает производство и восприятие культур(ы) Франкофонии. Ранее преподавание французского было ориентировано только на книжную культуру, дидактика считала язык одинаковым для всех контекстов: лингвистический компонент был привилегирован, а социолингвистический и прагматический компоненты оставались вне поля преподавания. Современная, активно культурно ориентированная дидактика использует литературный текст в качестве фундаментальной опоры, но учитывает культурные особенности обучающихся, закрепляется концепция языковой культуры, которая гораздо шире концепций родного и иностранных языков. Язык и культура постепенно воспринимаются как динамические явления, создаваемые и воссоздаваемые взаимодействующими индивидами и культурами, отрывающимися от культурной жесткости.

Деятельностный (личностно-деятельностный) подход, разрабатывавшийся в отечественном педагогическом дис-

курсе М. Н. Берулавой, Е. В. Бондаревской, В. В. Сериковым, И. С. Якиманской, и преподавание культурного компонента характеризуются и взаимообусловленностью, неразрывной связью во франкоговорящем сообществе (см. работы D. Berthiaume, M. de Clerq, A. Dumont, C. Launay, J. Proulx и др.), поскольку любая педагогическая деятельность, заявляющая о себе с позиций культурологического подхода, предлагает не пренебрегать собственно языковыми компонентами (лингвистическими характеристиками языка обучения и языков общения), социолингвистическими компонентами (социальные отношения, культурные нормы, акценты и т. д.) и прагматическими компонентами (объем дискурса, дискурсивная и функциональная компетентность) транслируемого содержания образования.

Направляя общение на значимую цель, вписанную в контекст, деятельностный подход позиционирует студента как «социального агента», который действует через свой язык и культуру. То, что называется «Чужим» или «Другим», становится знакомым или гармонирует со знакомым, субъект вынужден развеять стереотипы о Другом, когда он находится в реальной, а не смоделированной ситуации. Цель состоит не в культивации уважения и понимания Другого, которые уменьшали бы потенциальную конфликтность, и не в управлении случайными встречами с ним, но в эффективном и долгосрочном решении повседневных задач вместе с людьми из разных культур [18].

В реализации культурологического подхода преподавателю предлагается обратиться к педагогической концепции завершенности (в трудах R. Brien, C. Gohier, J.-P. Robert), подразумевающей: 1) формирование общего ансамбля ценностей и ориентиров, а также портрета личности, которую воспитывают институты системы образования того или иного государства; 2) двунаправленную ступенчатую ориентацию системы образования (от национальной

культуры к мировому культурному наследию) [19].

*Испаноговорящие страны.* В Центральной Америке, в частности в Коста-Рике, распространено понятие «педагогика понимания» как альтернатива культурологическому подходу. В литературе высказывается мнение о том, что намерение включить философию понимания в образовательные модели не ново: Дж. Дьюи, В. Перроне, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, П. Фрейре и другие развивали ее в своих педагогических моделях [20]. Педагогика понимания – это подход, который позволяет воспринимать и описывать различные явления, способствует интересубъективному пониманию внутреннего и внешнего контекста субъекта и способствует критическому сознанию. В этой модели знания конструируются и являются частью опыта людей, они понимаются как незавершенные, ситуативные, уникальные и неповторимые, поэтому образовательный процесс представляет собой диалектическое построение интересубъектностей в постоянном диалоге переживаний человека. Таким образом, образование – это динамичные и открытые человеческие отношения, которые уважают разнообразие и особенности различных сред и контекстов и развиваются на протяжении всего жизненного цикла. В качестве основы концепции педагогики понимания предлагается модель Цикла интегрального благополучия человека (разработана и используется исследовательским коллективом Университета искусств Аргентины, Университета Чили, Католического университета Луис Амиго Колумбии), включающая культурный, физический, эмоциональный, социальный, этико-духовный и профессиональный компоненты. Культурное измерение – относительно новая область педагогики понимания того, как мы «читаем» мир на основе наших культурных особенностей и индивидуальных черт, учитывая, что культура динамична из-за постоянных из-

менений в окружающей среде.

В испаноговорящих странах принято говорить и об историко-культурном подходе как аналоге культурологического (А. Н. Diaz, L. P. Garzon, Yo. S. Gonzalez, J. A. M. Salazar и др.). Основой при этом выступают труды Л. С. Выготского, который подчеркивал, что познавательная эволюция зависит от культурного уровня личности и интернализации языка. Так, развитие человека в историко-культурном подходе объясняется диалектической интеграцией внутренних (биологических и психологических) и внешних (социальных и культурных) факторов в процессе обучения. Личность формируется в процессе взаимодействия с другими, поэтому личность и общество едины в своем генезисе и в своем историческом развитии, но в то же время процесс присвоения и передачи культуры является идеологическим и избирательным, происходящим через деятельность [21]. Историко-культурный подход позволяет понять диалектическое единство учебно-воспитательного процесса, поскольку признает важность развития самостоятельности и автономности обучающегося в процессе обучения под руководством преподавателя, который направляет его, ставя задачи, которые стимулируют формирование знаний, навыков и мотивов действий, ведущих к личностному развитию. Педагог, опирающийся на культурно-исторический подход, должен осуществлять свою работу в качестве посредника образовательного процесса, обладать высокой профессиональной компетенцией в гносеологии, психопедагогике и, прежде всего, человеческими качествами, позволяющими добиться тесных и теплых отношений с обучающимися, которые воплощают потенциал своей зоны ближайшего развития в реальность. Культурно-исторический подход является отправной точкой для разработки стратегий работы по формированию ценностей.

Резюмируя, несмотря на безусловную популярность культурологического подхода, понимание его наполнения значительно разнится среди исследователей (рис. 1).



Рис. 1. Интерпретации культурологического подхода

Многочисленные исследования реализации культурологического подхода доказывают, что учет культурного компонента и посредничество позитивно влияют как на среднюю успеваемость группы в динамике, так и на успешность каждого отдельного обучающегося [22]. Мы согласны с С. И. Гессеном в том, что образование заключается не в передаче новому поколению готового культурного содержания, а лишь в сообщении ему направления движения [23]. Данный тезис подтверждают и рассуждения Е. В. Бондаревской о необходимости перехода от просветительской педагогической парадигмы к культуротворческой [24].

Говоря о месте КП в системе подходов актуальных педагогических исследований, на наш взгляд, важно подчеркнуть его комплементарные и в то же время системообразующие взаимоотношения с двумя другими, привычными для отечественной педагогики подходами, оправданность которых в образовании не вызывает сомнений: аксиологическому и личностно-деятельностному (как сочетанию личностно-ориентированного и деятельностного).

Под личностно-ориентированным подходом подразумевается идея о том, что все умственные процессы, качества индивида и его эмоциональное состояние являются его уникальными характеристиками, которые складываются под влиянием его опыта и им определяются (С. Л. Рубинштейн). Второй ключевой аспект – деятельностный, который вместе с первым подразумевает систематическое планирование и руководство целенаправленным образовательным процессом в рамках всесторонней жизнедеятельности обучающихся, обращая внимание на приоритеты их интересов, жизненные стратегии, морально-этические установки, а также осознание важности образования для стимулирования индивидуального творческого развития. В этом контексте каждая учебная инициатива предполагает равноправное взаимодействие педагога и обучающихся, при этом функция контроля трансформируется в фасилитационную естественным образом. Реализация подхода начинается с гарантирования безопасности для самовыражения обучающегося в любой образовательной среде, а также создания благоприятных ус-

ловий для его личностного развития и самореализации.

Аксиологический подход (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов, Е. А. Ямбург) направлен на осознание социального характера ценностей, глубокое размышление над жизненно значимыми вопросами с позиций позитивных и творческих ценностей, на осознание правильного выбора ценностей, на формирование личностных ориентаций, развитие духовных, моральных и творческих аспектов личности, а также на достижение ценностно значимых результатов деятельности. Аксиологический подход в педагогике служит мостиком между теоретическим и практическим восприятием, создавая связь между нравственными принципами, социокультурными аспектами и индивидуальностью, где последняя признается высшей ценностью в обществе.

Культурологический подход сводит два вышеназванных в своеобразную триаду, поскольку формирование национальной идентичности и гражданственности невозможно вне гармоничного развития личности, которая будет успешной в обществе и полезной для общества. Хотя на первый взгляд может казаться, что интериоризация культурного кода и закрепления поведенческих стратегий – епархия воспитания, на практике этот процесс требует глубокого понимания сути этих культурных стандартов и ожиданий, компетентной агентности, для которой важно обладать навыками и привычками, соответствующими культурным нормам, а также умением творчески приспособлять их к новым обстоятельствам.

Содержание образования в понимании культурологического подхода вне зависимости от предметной области – проблемы мировоззренческого и нравственного характера, строящиеся на трех аспектах: культурные архетипы, социальный опыт, способы деятельности. В данном случае как источник формирования содержания образования максимально используется

национальная культура и классические архетипы мировой культуры. Уточним, что, если обучение спроектировано вокруг объекта культурного наследия, он обязан быть информационно-насыщенным («объемным»), типологическим (идентифицируемым), а задание – предполагать пространство для творчества (быть проблемноориентированным).

Можно выделить следующие принципы проектирования культурологически ориентированных образовательных систем: 1) принцип культурологической интеграции (от культурного атома к концепту, от концепта к картине мира без отрыва знания от деятельности); 2) принцип субъектности (обучение человека – исследование культуры, в центре которой он сам); 3) принцип комплементарности аудиторного и внеаудиторного (самостоятельное познание, познание через взаимодействие с объектами культурного наследия, коммуникативное познание).

При проектировании образовательного процесса в русле культурологического подхода мы считаем необходимым опираться на витальную стратегию и триаду *инициативность – творчество – ответственность* (со стороны обучающегося). Компоненты культурологического подхода в образовании по Е. В. Бондаревской могут быть сформулированы следующим образом:

1) индивид способен к культурному саморазвитию будучи субъектом образования;

2) педагог выступает посредником между обучающимися и культурой;

3) образование представляет собой культурный процесс, движимый сотрудничеством и диалогом субъектов, а также их личными смыслами;

4) каждое образовательное учреждение играет роль целостного культурно-образовательного пространства по отношению к своим обитателям [25].

При планировании занятия прежде всего преподаватель определяет, как предлагаемое содержание образования стимулирует саморазвитие и самопознание, как методы



обучения обогащают ценностный опыт и отношение к миру [26]. Создавая ситуацию обучения в рамках культурологического подхода, преподаватель задает вектор деятельности обучающихся от распределения к осмыслению и от опредмечивания к рефлексии, как минимум дважды меняя перспективу рассмотрения одного и того же проблемного вопроса.

Проблема реализации КП, на наш взгляд, состоит в наблюдающемся разрыве между современной культурой и образованием, декларирующимися образовательными нормами и культурными практиками регионов, наконец, в отсутствии дидактической концепции образования РФ, связывающей все его уровни. Причины видятся нам, *во-первых*, в многообразии трактовок [27] базового понятия «культура», разрабатываемых в фундаментальных трудах философов М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. Бубера, Ф. Бэкона, Э. Дюркгейма, И. Канта, Ф. В. Й. Шеллинга, антропологов Р. Линтона, Э. Б. Тайлора, Л. А. Уайта, О. Шпенглера, а также многочисленных исследованиях психологической, культурологической, исторической, политологической и педагогической направленности. *Во-вторых*, важно помнить о том, что в культурологическом подходе обучающийся – главный творец траектории познания окружающего его культурного многообразия, однако в современных образовательных практиках часто происходит наоборот: при проектировании обучающих мероприятий педагог ориентируется на социализацию обучающихся путем адаптации личности к среде. *В-третьих*, коллегам трудно разобраться в направлениях межкультурной педагогики, поэтому чаще всего реальные практики ограничива-

ются «культурным минимумом», т. е. отстаиваются на знаниевом уровне.

**Заключение.** КП универсален по отношению ко всем уровням образования и способен предупредительно воздействовать как на радикальный нравственный релятивизм, так и на его антипод – абсолютизм, корректировать аксиологическую неопределенность, предотвращать травлю в виртуальной реальности и реальные проявления агрессии, конфликты на почве культурной инаковости, поэтому он заслуживает последовательной педагогической поддержки.

Культурный фокус обеспечивает развитие, реализацию интересов личности, исследование и освоение непосредственного предметного содержания. Ключ к успеху в реализации КП, по нашему мнению, – творческое, заинтересованное участие обучающихся и педагога. КП не должен стать механизмом продвижения культурного империализма, с помощью которого одни культурные общности могли бы попытаться навязать их собственные системы ценностей. Несмотря на то что вариант универсализации долгое время поддерживался и действительно выдвигает на первый план многие базовые ценности, возможная опасность заключается в застое: процессы менее крупных сообществ могут вовсе не приниматься во внимание, тем самым повышая риск некритического навешивания ярлыков и обобщений всего как «человеческого». Сегодня все субъекты образовательного процесса заинтересованы в проектировании системы, которая максимально полно отвечает запросам общества, что, безусловно, является чрезвычайно амбициозной задачей в условиях калейдоскопа культур РФ и требует дальнейшего исследования.

#### Список источников

1. Bonacini E. Storytelling digitale in ambito culturale e il suo ruolo in ambito educativo. – 2021. – URL: <https://www.diculther.it/rivista/storytelling-digitale-in-ambito-culturale-e-il-suo-ruolo-in-ambito-educativo/30/07/21> (дата обращения:

04.05.2024).

2. Fredella C. Il rapporto scuola-museo per la costruzione del sapere storico: insegnanti e bambini in ricerca // F. Batini, G. Agrusti, I. Vannini, F. Falcinelli, R. Salvato (a cura di). La ricerca

- educativa per la formazione degli insegnanti. – Lecce: Pensa MultiMedia, 2022. – P. 66–68.
3. *Jenkins H.* *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.* – UK: NYU Press, 2008. – 353 p.
4. *Бахаева Л. М., Магомадова Т. Д.* Теоретико-методологические основы формирования речи учащихся с позиции культурологического подхода // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 91, № 2. – С. 120–124.
5. *Брешковская К. Ю.* Культурологический подход в трудах отечественных педагогов и мыслителей XIX века: содержательно-ретроспективный аспект // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2020. – № 3 (23). – С. 150–154.
6. *Храброва В. Е.* Роль культурологического подхода в формировании образной картины мира школьников // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2020. – Т. 6, № 3–4. – С. 124–129.
7. *Франк С. Л.* Предмет знания // Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. – СПб.: Наука, 1995. – С. 35–416.
8. *Крылова Н. Б.* Заключение: культурные практики ребенка: новый социально-культурный контекст образования // Новые ценности образования. – 2009. – Т. 42, № 4. – С. 366–367.
9. *Коробкова Е. Н., Шейко Н. Г.* Дидактические основы проектирования образовательной деятельности в рамках культурологического подхода // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2020. – № 1 (32). – С. 70–86. DOI: 10.24411/2619-1504-2020-00011.
10. *Шостак М. А.* Культурологический подход в профессиональной подготовке будущих менеджеров индустрии гостеприимства в условиях цифровизации // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 177–178.
11. *Юдина А. М., Пронина А. А.* Культурологический подход в формировании социальной активности молодежи // Перспективы науки. – 2020. – № 6 (129). – С. 196–198.
12. *Астафьева О. Н.* Смыслы культуры в контекстах и дискурсах культурной политики России // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX Международные Лихачевские научные чтения (Санкт-Петербург, 09–10 июня 2022 года). – СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. – С. 412–415.
13. *Буданов В. Г., Кучуков М. М., Барахвостов П. А.* [и др.] Межцивилизационный диалог: возможности локальных цивилизаций // Россия и мир: научный диалог. – 2022. – № 1 (3). – С. 142–159.
14. *Гуревич П. С.* Ментальность как характеристика культуры // Диалог культур и вызовы современной эпохи: материалы Бакинского форума, посвященного памяти Гейдара Алиева (Баку, 01–03 июня 2018 года). – Баку: Канон+, 2019. – С. 60–71.
15. *Флиер А. Я.* Культурная политика как отражение господствующей идеологии // Государственное управление и развитие России: проектирование будущего: сборник статей международной конференц-сессии (Москва, 17–21 мая 2021 года). – Том 4. – М.: Издательский дом «Научная библиотека», 2022. – С. 401–406.
16. *Лебедева М. С.* Особенности культурологического подхода к исследованию междисциплинарных проблем в социально-гуманитарном знании // Культура и цивилизация. – 2021. – Т. 11, № 2А. – С. 61–73.
17. *Ветчинова М. Н., Рыбак М. В.* Подготовка будущего преподавателя к реализации культурологического подхода в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. – 2023. – Серия 20: Педагогическое образование. – Т. 21, № 4. – С. 175–195.
18. *Lahlou M.* L'enseignement des valeurs francophones : une approche par la médiation linguistique et culturelle // Collectif Figures francophones. – Edition L'IMPACT FLSHM. UCA. – 1ère Edition. – Marrakech, 2021. – P. 41–50.
19. *Louni M.* La Littérature Et La Compétence (Inter)Culturelle : La Lecture Littéraire Au Service De La Compétence (Inter)Culturelle En Contexte Universitaire Algérien. – 2022. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29181.03048>.
20. *Artavia Aguilar C.* Dimensión cultural en el enfoque educativo de prevención integral “Círculo de Bienestar Integral”. Reflexiones desde la disciplina de la Orientación // Revista Ensayos Pedagógicos. – 2022. – № 17 (1). – P. 319–341.
21. *Rojas Conde G., Vizcaino Cárdenas G. S., Vizcaino Cárdenas T. L.* El Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky y la formación profesional // Ciencias de la Salud. – Lauinvestig, 2021. – № 8 (2). – P. 28–44.
22. *Katamba Muamba M., Kapinga Mutayi M., Frenay M.* Comprendre la persévérance et la réussite à l'université : de la nécessité de diversifier les approches culturelles et

méthodologiques // Diversité. – 2023. – Vol. 2, № 202. – URL: <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3994> (дата обращения: 13.05.2024).

23. *Бордовский Г. А., Писарева С. А., Тряпичина А. П.* Педагогическое наследие С. И. Гессена как составляющая европейской культурной образовательной традиции // Человек и Общество. – 2018. – № 4 (57). – С. 217–228.

24. *Сорокина Т. Н., Решетова Е. Е.* Культурологические основы современного дополнительного образования // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 2–2. – С. 494–499.

25. *Краузе В. А., Бандурин О. Н.* Читательская компетентность студентов в рамках культурологического подхода // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 88–3. – С. 68–70.

26. *Любицкая Е. П.* Реализация культурологического подхода в обучении иностранному языку посредством проектно-творческой деятельности студентов // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2020. – № 1 (15). – С. 67–72.

27. *Ищенко Е. Н.* Культурологический подход в профессиональной деятельности преподавателя университета // Вопросы педагогики. – 2021. – № 2–2. – С. 88–92.

### References

1. Bonacini, E., 2021. Digital storytelling in the cultural field and its role in education. Available at: <https://www.diculther.it/rivista/storytelling-digitale-in-ambito-culturale-e-il-suo-ruolo-in-ambito-educativo/30/07/21> (accessed: 04.05.2024). (In Italian).

2. Fredella, C., 2022. The school-museum relationship for the construction of historical knowledge: teachers and children in research. F. Batini, G. Agrusti, I. Vannini, F. Falcinelli, R. Salvato (a cura di) *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 66–68. (In Italian).

3. Jenkins, H., 2008. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. UK: NYU Press, 353 p. (in Eng.)

4. Bakhaeva, L. M., Magomadova, T. D., 2022. Theoretical and methodological foundations of the formation of students' speech from the perspective of a culturological approach. *Humanitarian and Social Sciences*, vol. 91, no. 2, pp. 120–124. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Breshkovskaya, K. Yu., Ezhkova, N. S., Kuvyrталова, М. А., 2020. Cultural Approach in the Works of Russian Teachers and Thinkers of the XIX Century: Content-Retrospective Aspect. *Bulletin of Saratov*, no. 3 (23), pp. 150–154. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Khrabrova, V. E., 2020. The role of a culturological approach in the formation of an imaginary picture of the world of schoolchildren. *Humanitarian and Pedagogical Education*, vol. 6, no. 34, pp. 124–129. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Frank, S. L., 1995. *The Subject of Knowledge. The Soul of a Human*. Saint Petersburg: Science, pp. 35–416. (In Russ.)

8. Krylova, N. B., 2009. Conclusion: Cultural Practices Of The Child: A New Socio-Cultural Context Of Education. *New Values of Education*, vol. 42, no. 4, pp. 366–367. (In Russ.)

9. Korobkova, E. N., Sheiko, N. G., 2020. Didactic basis for the design of educational activities in the framework of the cultural approach. *Traditional Applied Arts and Education*, no. 1 (32), pp. 70–86. DOI: 10.24411/2619-1504-2020-00011. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Shostak, M. A., 2020. Culturological approach to professional training of future managers of the hospitality industry in conditions of digitalization. *World of Science, Culture, and Education*, no. 3 (82), pp. 177–178. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Yudina, A. M., Pronina, A. A., 2020. Culturological approach to formation of social activity of youth people. *Science Prospects*, no. 6 (129), pp. 196–198. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Astaf'eva, O. N., 2022. The meanings of culture in the contexts and discourses of Russian cultural policy. In *Global conflict and contours of the new world order: XX International Likhachev Scientific Readings*. Saint-Petersburg: Sankt-Peterburgskii gumanitarnyi universitet profsoyuzov, pp. 412–415. (In Russ.)

13. Budanov, V. G., Kuchukov, M. M., Barakhvostov, P. A. [et al.], 2022. Intercivilizational Dialogue: the Possibilities of Local Civilisations. *Russia & World: Scientific Dialogue*, no. 1 (3), pp. 142–159. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Gurevich, P. S., 2019. Mentality as a Characteristic of Culture. In *Dialogue of cultures and challenges of the modern era: materials of the Baku Forum dedicated to the memory of Heydar Aliyev*. Baku: Kanon+, pp. 60–71. (In Russ.)



15. Flier, A. Ya., 2022. Cultural Policy as a Reflection of the Dominant Ideology. In Public administration and development of Russia: designing the future: Collection of articles of the international conference session. Moscow: Izdatel'skii dom "Nauchnaya biblioteka", pp. 401–406. (In Russ.)
16. Lebedeva, M. S., 2021. The Features of the Culturological Approach to Studying Interdisciplinary Problems in Social and Humanities Knowledge. *Culture and Civilization*, vol. 11, no. 2A, pp. 61–73. DOI: 10.34670/AR.2021.97.14.008. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Vetchinova, M. N., Rybak, M. V., 2023. Preparation of a Future Teacher for Implementing a Cultural Approach to Teaching Foreign Languages. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, vol. 21, no. 4, pp. 175–195. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Lahlou, M., 2023. Teaching French-speaking values: an approach through linguistic and cultural mediation. *Collectif Figures francophones, Edition L'IMPACT FLSHM.UCA*, 1st Edition, Marrakech, pp. 41–50. (In French, abstract in Eng.)
19. Louni, M., 2022. Literature and (Inter) Cultural Competence: Literary Reading in the Service of (Inter)Cultural Competence in the Algerian University Context. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29181.03048>. (In French, abstract in Eng.)
20. Artavia Aguilar, C., 2022. Cultural dimension in the comprehensive prevention educational approach "Círculo de Bienestar Integral". *Reflections from the discipline of Guidance. Pedagogical Essays Magazine*, no. 17(1), pp. 319–341. DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.14>. (In Spanish, abstract in Eng.)
21. Rojas Conde, G., Vizcaíno Cárdenas, G. S., Vizcaíno Cárdenas, T. L., 2021. Vygotsky's Historical-Cultural Approach and professional training in Health Sciences. *Lau investigates*. December 30, 2021, no. 8(2), pp. 28–44. (In French, abstract in Eng.)
22. Katamba Muamba, M., Kapinga Mutatayi, M., Frenay, M., 2023. Understanding perseverance and success at university: the need to diversify cultural and methodological approaches. *Diversity*, Vol. 2, no. 202. Available at: <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3994>. (In French, abstract in Eng.)
23. Bordovskii, G. A., Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P., 2018. S. I. Hessen's Pedagogical Heritage as a Component of European Cultural Educational Tradition. *Man and Education*, no. 4 (57), pp. 217–228. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Sorokina, T. N., Reshetova, E. E., 2014. Cultural Foundations of Contemporary Additional Education. *Izvestia of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, no. 2–2, pp. 494–499. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Krauze, V. A., 2022. Reading competence of students within the framework of the cultural approach. *Trends in the Development of Science and Education*, no. 88-3, pp. 68–70. DOI: 10.18411/trnio-08-2022-107. (In Russ.)
26. Lyubitskaya, E. P., 2020. Realization of Cultural Approach to Foreign Language Teaching by Means of Students' Creative Activity. *Bulletin of the Tyumen State Institute of Culture*, no. 1 (15), pp. 67–72. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Ishchenko, E. N., 2021. Culturological approach in the professional activity of a university teacher. *Issues of Pedagogy*, no. 2–2, pp. 88–92. (In Russ.)

### Информация об авторе

М. А. Юрченко, канд. пед. наук, доц. кафедры иностранных языков и лингводидактики, Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, [yurchenko-maa@ranepa.ru](mailto:yurchenko-maa@ranepa.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>, Новосибирск, Россия

### Information about the author

Margarita A. Yurchenko, Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and Public Administration Under the President of the Russian Federation, [yurchenko-maa@ranepa.ru](mailto:yurchenko-maa@ranepa.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 10.06.2024  
Принята к публикации 25.06.2024

Submitted 10.06.2024  
Accepted for publication 25.06.2024

Научная статья  
УДК 378  
DOI: 10.15293/1813-4718.2405.03

## Современное содержание понятия «дизайн» в контексте дизайн-образования

Кувшинова Галина Анатольевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Национальный институт дизайна, Москва, Россия

*Аннотация.* В статье предпринята попытка изучения концепта «дизайн» с точки зрения современных подходов к его пониманию в контексте подготовки актуальных и востребованных кадров.

Цель статьи заключается в проведении анализа многообразия подходов к определению понятия «дизайн» для четкого понимания, что является объектом деятельности дизайнера в контексте его подготовки.

Методологией исследования выступили концепции коннективизма, дизайн-мышления и генерация смыслов в проектировании. Основными методами исследования являются системный анализ общепринятых толкований концепта «дизайн», обобщение существующих подходов к определению изучаемого понятия.

Представленный в статье смысловой анализ понятия «дизайн» позволит по-новому взглянуть на современное содержание дизайн-образования в части подготовки высококлассных и востребованных специалистов.

В заключении автор высказывает мысль, что дизайн-образование сегодня невозможно редуцировать к подготовке специалиста с дипломом «дизайнер». Дизайн-образование в первую очередь предполагает формирование дизайн-мышления, множества межпредметных и метапредметных умений, которые нельзя сформировать путем лишь изучения набора дисциплин. Это образование, которое предполагает высокий уровень рефлексии относительно понимания сути самого понятия «дизайн». Однако содержательное наполнение этого концепта, как представляется в статье, зависит от целого ряда факторов и формируется на пересечении различных дискурсов, обнаружить и зафиксировать которые предстоит современной науке.

*Ключевые слова:* дизайн; концепция коннективизма; дизайн-мышление; проектирование в дизайне; генерация смыслов в проектировании

*Для цитирования:* Кувшинова Г. А. Современное содержание понятия «дизайн» в контексте дизайн-образования // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.03>

Scientific article

## The Modern Content of the Concept of “Design” in the Context of Design Education

Galina A. Kuvshinova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> National Design Institute, Moscow, Russia

*Abstract.* The article attempts to study the concept of “design” from the point of view of modern approaches to its understanding in the context of training relevant and in-demand personnel.

© Кувшинова Г. А., 2024

The purpose of the article is to analyze the variety of approaches to the definition of the concept of “design” for a clear understanding of what is the object of the designer’s activity in the context of his training.

The research methodology was based on the concepts of connectivism, design thinking and the generation of meanings in design. The main research methods are a systematic analysis of generally accepted interpretations of the concept of “design”, a generalization of existing approaches to the definition of the concept under study.

The semantic analysis of the concept of “design” presented in the article will, in our opinion, allow us to take a fresh look at the modern content of design education in terms of training highly qualified and in-demand specialists.

As a conclusion, the author believes that design education today cannot be reduced to training a specialist with a diploma in design. Design education primarily involves the formation of design thinking, a variety of inter- and meta-subject skills that cannot be formed by studying a set of disciplines alone. This is an education that involves a high level of reflection on understanding the essence of the very concept of “design”. However, the content of this concept, as it appears in the article, depends on a number of factors and is formed at the intersection of various discourses, which modern science has to discover and fix.

*Keywords:* design; connectivism concept; design thinking; design in design; generation of meanings in design

*For citation:* Kuvshinova, G. A., 2024. The modern content of the concept of “design” in the context of design education. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.03>

**Введение.** На протяжении истории развития дизайна происходила постоянная трансформация понимания его сущности. Его развитие тесно связано с развитием технологий, социогуманитарной и естественно-научной мысли, к которым постоянно обращались дизайнеры в своей практике. Однако постепенное расширение сфер применения дизайна повлекло за собой и усложнение концептуальной составляющей дизайна.

**Степень изученности проблемы исследования** опирается на следующую теоретическую базу:

– философский и культурологический взгляды на дизайн и масштабность его понимания в трудах Р. Верганти, Э. М. Глинтерник, К. Криппендорфа, Г. Н. Лолы, В. Паперного и др.;

– авторские разработки в области теории и практики дизайна Д. К. Джонс, А. Л. Дижур.

Прежде чем перейти к рассмотрению современных подходов к пониманию дизайна, а также к анализу перспектив его развития в контексте подготовки актуальных

и востребованных кадров, то есть в контексте дизайн-образования, необходимо подобрать соответствующий методологический инструмент, что и является основной целью данного исследования.

**Проблема исследования.** На современном этапе развития дизайна мы можем наблюдать многообразие подходов к его определению. К примеру, рядом исследователей и теоретиков дизайна довольно часто утверждается, что по-прежнему популярно мнение о нем как о процессе работы с эстетикой создаваемой вещи, т. е. о дизайне как о стайлинге. Однако одновременно с этим дизайн выступает и как организационная методология, и как подход к проектированию, основывающийся на научном, исследовательском методе, и как структурно-функциональный или семантический «мост» между вещью и ее пользователем, и как способ мышления и т. д. В каждом таком определении ставится акцент на каких-то определенных характеристиках вещи, являющейся предметом работы дизайнера, из чего мы можем сделать вывод, что в этом многообразии подходов к определению ди-

зайна скрывается и многообразие операциональных практик самого дизайна.

Именно в этом многообразии подходов заключается основная проблема дизайна. Широта его предметного поля вызывает трудности с аналитической операционализацией дизайна для его изучения и исследований отдельных связанных с ним аспектов. Проблема заключается еще и в том, что дизайн как явление постоянно насыщается новыми нарративами, которые связаны с теми или иными инновационными идеями или процессами, так как дизайн всегда был двигателем и главным пользователем инноваций. Дизайнеры используют те практики и технологии, которые являются наиболее актуальными для конкретного исторического и социального контекста. Иными словами, дизайн представляет собой своеобразную лакмусовую бумажку, которая впитывает в себя различные практики и подходы, пробует их и внедряет наиболее успешные, которые могут быть использованы в тех или иных дизайнерских проектах.

Одновременно с этим современный дизайн находится на пересечении различных областей знания: художественной эстетики, психологии, инженерии, сенсibilизации, семиотики и т. д. Обособленно эти дисциплины могут быть связаны между собой лишь косвенно, однако их достижения находят свою реализацию в материальных и нематериальных вещах, спроектированных человеком, – иными словами, являются результатом дизайна.

**Методология и методы исследования.** Подобное положение вещей создает довольно беспорядочное представление о дизайне. Его аналитическая операционализация требует наведения порядка во всем многообразии практик и подходов к его определению, для чего может потребоваться деконструкция предметной плоскости дизайна на отдельные составляющие ее элементы. При этом, поскольку в разных контекстах дизайн использует разные прак-

тики и подходы, в наиболее полном виде он может быть представлен через иерархическую структуру, в которой каждая ступень выводит нас на более общий и фундаментальный уровень понимания того, что является объектом деятельности дизайнера и, как следствие, того, что является непосредственно самим дизайном. Каждая ступень этой иерархии является следствием пересечения дискурса дизайнера с теми или иными областями, порождая таким образом сеть интеллектуального взаимодействия различных областей знания, основным связующим звеном между которыми является непосредственно сам дизайн и продукты деятельности дизайнеров.

Методологическим основанием такого подхода является концепция коннективизма в аспекте ризомных систем. Методология коннективизма предлагает сетевую модель для описания тех или иных социальных или технологических сущностей. Довольно часто с ее помощью описывается образовательный процесс в условиях цифровой эпохи, в которой главным источником информации стал Интернет. С позиции коннективизма сеть представляет собой соединения между различными сущностями, явлениями или процессами для создания объединенного целого, представляющего собой самостоятельную сущность. В качестве основных элементов сети могут выступать идеи, концепции и методики.

Идеи коннективизма имеют междисциплинарную природу и не являются принципиально новыми в науке. Концепция уходит своими корнями в области философии, психологии, нейропсихологии, математики, информатики и кибернетики. Ранние идеи коннективизма можно проследить уже в идеях Аристотеля, который сделал предположение, что память состоит из простых элементов, соединенных или связанных друг с другом с помощью ряда различных механизмов, таких как временная последовательность, сходство объектов

и пространственная близость. Кроме того, эти ассоциативные структуры могут быть объединены в более сложные структуры для выполнения рассуждений [1].

Некоторые идеи коннективизма восходят к философии материализма и британского эмпиризма. Материалисты утверждали, что не существует ничего, кроме материи и энергии, и что все явления мира, включая человеческое поведение, можно объяснить путем обращения к физическим процессам. Это привело к взгляду на то, что человеческое знание основано на чувственном опыте, и именно ассоциация этого опыта в конечном счете приводит к мышлению, и, соответственно, человеческое познание подчиняется физическим законам и может быть изучено эмпирически через изучение сетевых взаимосвязей, продуктом деятельности которых и является мышление.

Идеи коннективизма можно найти в работах социолога Г. Спенсера, психолога Уильяма Джеймса, в исследованиях нейробиологов и математиков. На современном этапе развития дизайна методология коннективизма как инновационной теории обучения, основанной на использовании современных технологий, позволит в доступной и наглядной форме проследить развитие дизайна и дизайн-образования как явлений, изначально основанных на взаимодействии разных сфер и областей науки и искусства, культуры, социальных отношений, междисциплинарных связей, т. е. сложной сетевой структуры.

Наиболее наглядно это демонстрирует следующее определение, данное Комитетом комиссий Европейского союза в 2009 г.: «Дизайн – целостный подход, который позволяет учитывать целый ряд аспектов помимо эстетики, включая функциональность, эргономику, удобство и простоту использования, доступность, безопасность изделий, устойчивость, стоимость и нематериальные активы, такие как бренд и культура. Целью дизайна может быть конку-

рентоспособность и дифференцирование на мировых рынках, как в датском определении дизайна, или устойчивость и качество жизни, как выдвинуто на первый план в определении британского Совета по дизайну. Потребности пользователей находятся в центре дизайнерской деятельности. Но она включает и ряд других целей, таких как стоимость и воздействие на окружающую среду» [2, с. 27].

В приведенном определении видно, что дизайн, сохраняя за собой конечную цель проектирования какого-либо продукта, смещает фокус с проектирования вещи к проектированию среды-контекста, в которую внедряется вещь и которая порождается самой вещью. Это затрагивает социальные, экономические, экологические и многие другие аспекты, которые прослеживались в XX в. в работах таких классиков дизайна, как Д. Норман, Дж. Нельсон, В. Папанек и др. Отечественные исследователи, к примеру, отмечают, что потребности, решаемые дизайном, можно разделить на 3 основные группы:

1) *социологические проблемы* (промышленное проектирование как связующее звено между производством и потреблением, ориентация на общественные потребности как выражение системы социальных отношений и тенденций общественного развития, социальная функция предмета и предметной среды, дизайн и социальные проблемы досуга, вещь как средство коммуникации);

2) *социально-экономические проблемы* (дизайн как средство оптимизации отношений сферы производства и сферы потребления);

3) *методологические проблемы* (системно-структурные исследования общественных потребностей и их выражение в форме и функциях продуктов промышленности) [3].

Одновременно с этим современные исследователи дизайна [4; 5; 6; 7] акцентируют важность научной рационально-

сти в дизайне, отмечают, что для дизайна характерна научная рациональность в процессе проектирования, т. е. опора на научные методы познания, опора на научные концепции и исследования. Очевидно, что такой подход к проектированию требует и специфических форм организации деятельности и мышления дизайнера. Естественным ответом на новые вызовы для дизайна стало появление концепции дизайн-мышления (*design thinking*). Дизайн-мышление представляет собой методологию, которая акцентирует внимание на человеке, его потребностях, эмоциях и опыте в процессе создания продуктов, услуг или решений. Основная идея заключается в том, что дизайнеры должны мыслить не только логически и аналитически, но также эмпатично и креативно, чтобы создавать инновационные и удовлетворяющие решения для пользователей.

Согласно западному исследователю дизайна А. Джексону, развитие дизайн-мышления можно проследить со второй половины XX в., оно было связано с расширением понятийной парадигмы дизайна в системную сторону, с началом продуктовой деятельности дизайнера как проектирования продукта в комплексе различных вопросов, связанных с ним [8].

Концепт дизайн-мышления, будучи тесно связан с дизайном по целому ряду ключевых аспектов, начал свое развитие в 50–60-е гг. в США, Германии и Скандинавии с появлением команд междисциплинарных специалистов, объединенных одной проектировочной задачей. Такой процесс взаимодействия различных специалистов на производстве получил название «Design Science».

Раннее дизайн-мышление имело более научный и точный характер. Ассоциация дизайн-мышления с искусством, креативностью началась с работ Мелвина Уэббера, Х. Риттеля и уже упомянутого нами В. Папанека. Последний в особенно кате-

горичной форме указывал на прямую связь дизайнера с искусством и креативностью, отмечая при этом, что сам дизайн должен быть полезным (или, по крайней мере, не вредить). Разработка «полезного» дизайна В. Папанека подразумевала осмысление текущих практик пользования и производства на системном уровне для разработки принципиально иных решений.

С 80-х гг. происходит переосмысление дизайн-мышления: благодаря работам Дональда Шона и Найджела Кросса в дизайне появилась идея рефлексии и рефлексивных практик, стремившихся объяснить индивидуальное и коллективное творческое мышление, и инновации, а также то, что способствовало им. Фокус дизайнерского мышления сместился от внешнего к внутреннему и от технического рационализма к решению проблем. В свою очередь, работа Д. Нормана уже окончательно утвердила ориентацию на человека и решение конкретных проблем в процессе пользования вещью [8].

В 1982 г. Р. Каплан в своей книге «С помощью дизайна» отмечает, что дизайнер разрабатывает не просто внешний, визуальный облик какого-либо продукта, будь то форма лампочки или логотип, называя это «поверхностным дизайном», но и технологическое проектирование опыта использования продукта, поскольку сам процесс потребления блага не ограничивается исключительно внешними характеристиками. «...Мы знаем, что дизайн может приводить к непредсказуемым результатам. Придумали новую мышеловку? Придумайте заодно, куда девать дохлых мышей. Толпы клиентов протоптали тропу к вашей двери? Готовьтесь решать проблемы пробок, контроля качества, логистики и внутреннего контроля» [9, с. 27]. Более того, он понимает под дизайном «процесс создания правильных вещей и исправления неправильных», то есть комплексный созидательный процесс, который приме-



ним к любой сфере человеческой жизнедеятельности начиная от стула, на котором мы сидим, вплоть до когнитивных практик, с помощью которых мы познаем окружающий мир, и даже далее.

Помимо вышеописанного, для дизайн-мышления характерно обращение к культуре, смыслам вещей и их проектированию в рамках существующих контекстов. Знаковой работой в этом направлении является работа выпускника Ульмской школы дизайна (1961), за свою жизнь получившего научные степени в области дизайна, коммуникации, а также кибернетики и философии, Клауса Криппендорфа «The Semantic Turn: A New Foundation for Design Thinking». Она привнесла в дизайн-мышление (и, как следствие, в сам дизайн) понимание сущности дизайна как процесса «создания смыслов», что, согласно автору, было заложено в первоначальное семантическое значение слова «дизайн»: «The etymology of design goes back to the Latin de + signare and means making something, distinguishing it by a sign, giving it significance, designating its relation to other things, owners, users, or gods. Based on this original meaning, one could say: design is making sense (of things)» (Пер.: «Этимология слова „дизайн“ восходит к латинскому de + signare и означает делать нечто, отличающееся своим видом, придавать ему значение, показывать его связь с другими вещами, владельцами, пользователями или богами. Исходя из этого первоначального смысла, можно сказать: дизайн – это наделение [вещей] смыслом») [10, с. 9].

Известно, что дизайн, в самом его первоначальном варианте, существовал в форме протоконцепта некоторого объекта, которым могло выступать здание, картина, идея, социальное движение и т. д., придающего этому объекту эпистемологическую и аксиологическую значимость. Это попытка обращения к дизайну в его первоначальном виде – дизайну, который связан не столько с искусством, сколько с его инстру-

ментальной значимостью.

Такой подход подразумевает выявление скрытых потребностей пользователей – потребностей, которые не осознаются человеком как потребность до тех пор, пока она не будет озвучена компанией-производителем. По сути, это выстраивание такого процесса производства, который выделяет скрытые нарративы из культуры, ситуаций, психологии человека и ставит задачу ответить этим нарративам – то, что Р. Верганти в своей книге «Инновации, направляемые дизайном», называет наделением вещей смыслами. Следовательно, дизайн – это не просто конструирование формы предмета, а процесс поиска, систематизации и обрамления идей, лежащих в основе некоторых существующих вещей или процессов.

«Попросту говоря, раньше было недостаточно создавать красивые лампы. Дизайн в узком смысле слова – как определение формы вещей – превращался в товар. ... Компания предложила людям новый повод для покупки лампы: не потому что она красивая, а потому что с ней они чувствуют себя комфортнее» [11].

Сама вещь выступает не просто как материальный предмет, но как актант в латуровском смысле – то есть как активный субъект взаимодействия, активность которого заключается во встраивании в некоторый социальный контекст и взаимодействию с ним на уровне значений (смыслов) внутри этого контекста: «Так, синяя атмосфера, называемая „сон“, постепенно тускнеет, после того как владелец лампы ложится спать. Другие световые комбинации способствуют расслаблению, общению, креативности и любви» [11]. Это взаимодействие происходит на уровне идеи-смысла этого предмета – смысла, который сам по себе конституирует определенные правила взаимодействия внутри своего уровня социальной реальности. Иными словами, задача дизайна – создать не просто вещь, а знак (миф) в том виде, в котором он встречается в работах видного семиотика, ли-

тературоведа, философа постмодернизма Ролана Барта, – знак, существующий одновременно как денотативная форма предмета и как некий коннотативный нарратив, который создается этим знаком: «все эти исследования подводят нас к двоякой природе предметов. В то время как их утилитарный аспект связан с их функциями и рабочими характеристиками, существует и не менее важный аспект, связанный с символами, идентичностью и эмоциями – иными словами, со смыслами. Таким образом, мы имеем здесь диалектику не функции и формы, а функции и смысла» [12]. В предлагаемом варианте Р. Верганти этот смысл может пересобирать социальное, поскольку речь идет об инновациях, которые позволили переосмыслить привычные действия и создают новые программы их реализации. Соответственно, задача дизайнера – детально рассмотреть идейный концепт уже существующих решений и привычных практик и реализовать не столько новую вещь, услугу или процесс, сколько интересную и релевантную ментальную модель для этой (или новой, еще не существующей) вещи и того опыта, который ею порождается.

Этот смысл может существовать как на уровне индивидуальном (как, например, та же лампа, которая помогает лечь спать, или особый штопор), так и на уровне социального взаимодействия: например, в свое время дизайнеры Nokia изменили смысл сотовых телефонов, превратив их из предмета роскоши в предмет повседневного пользования, доступного каждому человеку. В первом случае происходит встраивание вещи в некоторый уже существующий контекст и трансформация его на основании тех поведенческих, культурных, социальных особенностей, присущих этому процессу на уровне смысла. Во втором случае речь идет о символическом потреблении и символической стоимости товаров: текст, который мы воспроизводим потреблением, – это текст-индикатор нашей

идентичности для других. При помощи предметов нашего потребления мы можем заявить о своих политических предпочтениях, о вкусовых интересах, о социальной принадлежности и т. д. То, что другой философ и социолог, последователь Р. Барта, К. Леви-Стросса, Ж. Лакана, Г. Маркузе, Ж. Бодрийяр в «Системе вещей» называет словом «стэндинг», редуцируя к нему само понятие социального статуса. Такой текст может носить аутопоэтический характер, не зависящий от воли и желания субъекта и подчиненный полностью существующему дискурсу, так и носить намеренный характер с целью собрать определенный текст о себе.

Философскую проработку такого подхода можно найти, например, в работе профессора СПбГУ, теоретика и исследователя дизайнера Г. Н. Лолы «Дизайн: опыт метафизической транскрипции», в которой она определяет такой подход, как «дизайн как Discourse». Иными словами, дизайн разворачивается как своего рода риторика вещей, сосредоточенная на организации означающих (в знаковом смысле), а не на выявлении связи означаемого с означающим. При этом сама риторика дизайна заключается не столько даже в русле создания и выработки смысла знака, сколько в русле его семиологического начала, т. е. на уровне создания и воссоздания правил и условий выработки этого смысла. Дизайн, отвлекаясь от собственных вещей, оперирует означающими с целью скомбинировать их определенным образом, достичь эффекта присутствия, явленности вещи [13]. В практическом значении оба эти определения дизайна крутятся вокруг диалектики художественной деятельности, направленной на решение функциональных и технических задач, и рационализаторской изобретательской деятельности, результатом которой являются принципиально новые объекты [14].

Так или иначе, методологические основа-



ния такого подхода<sup>1</sup> к дизайну заключаются в феноменологическом и антропологическом изучении «поля» индивидуального жизненного опыта и индивидуальных мыслительных структур, упорядочивающих социальный мир – того, что Э. Гуссерль называет жизненным миром.

Как отмечал Клаус Криппендорф (Klaus Krippendorff), немецко-американский ученый в области коммуникации и дизайна, широко известный своими работами в области теории коммуникации, семиотики и дизайна, дизайн-проекты – это только часть (или особая форма выстраивания вещи) в жизненном цикле устройства, и каждый объект дизайна в конечном итоге должен стать частью уже существующей экологии устройств в уже продолжающемся сознании людей. Следовательно, и начало, и конец проектируемого устройства открыты и почти никогда не ограничены рамками проекта. Эта открытость принципиально интересна тем, что подчеркивает важность понимания того, как дизайн в проекте связан с пользователем-человеком, и то, как пользователи делают это частью своего жизненного мира и развивающейся экологии устройств. Следовательно, стратегии и тактики разработки для использования также должны быть открыты для присвоения в процессе использования после завершения конкретного проекта, и рассматривать это присвоение надо как потенциальный, специфический вид дизайна – то, что Erling Bjogvinsson, Pelle Ehn, Per-Anders Hillgren характеризуют словом «infrastructuring» [15] в смысле создания

контекста – цепи взаимодействия вещи с вещами и не-вещами – проще говоря, с актантами.

Конечной целью является представление текущих социальных практик и конструирующих эти практики смыслов, мотиваций или конечных целей – того, что в методическом варианте было проработано популярной концепцией Jobs to be Done<sup>2</sup>, придуманной американским теоретиком менеджмента Клейтоном Кристонсенем. На следующем этапе компания анализирует полученные в ходе «полевого» этапа данные, сопоставляет их со своими текущими активами и технологиями и ищет возможные варианты предложения в рамках конкретного контекста – в конце концов, переходит к разработке. При этом сам процесс технической разработки не является главным в этой цепочке, основную роль здесь занимает формулировка смысла (ментальной модели) того опыта, который порождается этим предметом. На третьем этапе происходит адресация этого текста получателем на актуальном для конкретной ситуации языке [16].

**Результаты исследования.** Исходя из описанных нами подходов к рассмотрению содержания концепта «дизайн» с точки зрения коннективизма и дизайн-мышления, мы можем предложить в качестве результатов исследования следующие выводы.

Во-первых, в предыдущие эпохи дизайн рассматривался как проектирование вещи с учетом усредненных характеристик. Понималось, что вещь должна обладать таким набором параметров, которые удов-

<sup>1</sup> Подход «дизайн как дискурс» (design as discourse) представляет собой концепцию, введенную в книге «Дизайн: опыт метафизической транскрипции» (Design: The Invention of Desire) американским дизайнером Элизабет Либерман (Elizabeth Diller). В этой книге Э. Либерман предлагает рассмотреть дизайн не только как процесс создания конкретных объектов или пространств, но и как способ коммуникации и взаимодействия с окружающим миром.

<sup>2</sup> Подход «Jobs to be Done» был разработан американским теоретиком менеджмента Клейтоном Кристонсенем. Он предлагает компаниям сосредотачиваться не на самом продукте, а на задачах, которые люди хотят решить, на их мотивациях и конечных целях. Анализируя, зачем люди «нанимают» продукты или услуги, можно лучше понять их потребности и создать более эффективные и востребованные решения.

летворяли бы «среднее» по общей генеральной совокупности потребителей. Иными словами, дизайн тяготеет к усредненным потребностям, характерным для всех, к универсализму. Сегодня дизайн больше тяготеет к спецификации, т. е. работе с потребностями, характерными для определенных страт потребителей, которые бы ранее считались «выбросами», не интересными для проектирования. К примеру, архитектор функционализма Ш. Ле Корбюзье исходил из того, что можно выработать универсальные модели проектирования городской среды. Сегодня эти особенности являются обогащающими форму, наполняющую ее дополнительным содержанием, которое было бы интересным для разных групп людей. В свою очередь, это достигается через постоянный открытый диалог дизайнера со всеми сторонами того или иного продукта – как пользователями, так и заказчиками, выгодополучателями, стейкхолдерами и т. д. Под влиянием этого меняется и подход к проектированию формы, конечной целью которого является создание эргономически простой, функциональной и доступной для каждого формы предмета [17]. Одновременно с этим стремление к унификации сегодня также сочетается и с креативностью, созданием ярких, привлекательных форм: «В то время как Баухаус предлагал рациональные решения, планирование и стандартизацию, современные дизайнеры и художники привержены индивидуализму, персонализации и изящным случайностям не меньше, чем стандартам и нормам. Модернистские предпочтения ограниченных, упрощенных форм сейчас сосуществуют со стремлением создавать системы, которые выдавали бы непредсказуемые результаты. Сегодня неоднородное и гибридное столь же привлекательно, как и гладкие идеальные формы. Визуальные художники часто стремятся вытягивать из простых правил или концепций неоднозначные результаты, а не сводить изображение или идею к простей-

шим составляющим» [18].

Во-вторых, отмечается отход от редукционистского формообразования, которое допускало использование эклектики и микширования форм, а также становится актуальной идея первичности материального мира при реализации некоторых дизайн-решений: важно объективное положение дел, а не отношение к ним. В частных прикладных аспектах это может выражаться, к примеру, в экологичном дизайне, возвращенном на основе идей В. Папанека о дизайне для реального мира: отслеживание не только работы от сырья до создания формы, но и происхождения материалов продукта, затрат энергии на его производство, «углеродного следа», отсутствия факта использования детского труда и т. п. В методологическом плане это выражается в позитивистских поисках основ проектирования, в рамках которых проектировщики стремятся основывать свои решения на проверяемых фактах, анализе данных и логических выводах. Этот подход способствует более объективному и научно обоснованному проектированию, что может повысить качество и эффективность создаваемых продуктов, услуг или систем.

В-третьих, сам процесс дизайна становится все более формализованным, на что также повлияли идеи системного проектирования Т. Мальдонадо, Дж. Нельсона и др. Дизайн формализует и систематизирует весь процесс в отдельных его составных частях, начиная от предпроектного анализа (который сегодня подразумевает полноценное исследование текущих практик решения той или иной проблемы с использованием методов анализа из социологии, маркетинга и статистики) и далее к поиску людей для рабочей команды, генерации идей, разбиению процесса проектирования на несколько этапов и к длительной проработке вариантов на каждом из этих этапов, а также общению с заказчиками, методология и т. д. [17]. В этой связи сам дизайн начинает пониматься уже как системный,

структурный процесс, содержащий в себе несколько этапов предпроектного анализа, отдельные этапы на поиск идей, и только после тщательной подготовки уже начинается этап непосредственно проектирования вещи, или прототипирования. Но и на этом процесс дизайна не ограничивается, поскольку собранный прототип (или несколько прототипов) еще необходимо протестировать в «поле» на потребителях продукта, доработать (при необходимости) и только после этого отправить дизайн-проект в производство.

Одновременно с этим современный дизайн, сохраняя за собой значение приведения формы из небытия в бытие и придания этой форме какой-либо логико-дискурсивной структуры, благодаря активному распространению дизайн-мышления значительно расширяется в своем предметном поле. Сегодня его употребление можно встретить в таких словосочетаниях, как «сервис-дизайн», «стаф-дизайн», «событийный дизайн», «дизайн исследования» и т. д. Сервис-дизайн, например, является такой специфической методологией менеджмента продуктов и компании, основанной на методах дизайн-мышления. Это деятельность по инженерии деятельности компании, по проектированию продукта как экосистемы драйверов, отвечающих запросам, интересам и социокультурным, поведенческим и иным особенностям целевых аудиторий [19].

В связи с развитием и внедрением в практику обучения и работу дизайнера информационных технологий и цифровых систем на современном этапе развития дизайна принципы коннективизма отражаются во взаимодействии элементов систем и применении новых цифровых инстру-

ментов при комплексном подходе к проектированию.

**Заключение.** Многоаспектность современного дизайна подразумевает взаимодействие специалистов различных отраслей: исследователей, авторов и практиков из нейропсихологии, психофизиологии, компьютерных наук и программирования, социогуманитарных наук, экономики и других, образуя сеть коннектирующих смысловых узлов, что обеспечивает создание в ходе дизайн-процесса наиболее удобного в использовании, функционального и эффективного, экономически обоснованного и экологически безопасного продукта. Дизайн объединяет в себе те или иные элементы для решения конкретной задачи в условиях заданного контекста, проводя смысловую связь между структурными элементами для создания нового продукта-вещи, идеи, смысла. Так, к примеру, сервис-дизайн апеллирует к мнению потребителей рынка. Эта информация проходит по каналу к связующему центру и распределяется на проектные задачи, каждую из которых можно представить как отдельный связующий элемент системы. Далее происходит подключение уже других акторов – идей, практик и концепций – для успешной реализации данного этапа проекта. В каком-то смысле процесс подключения новых узлов к проектной задаче также может быть дизайном, но находящимся на более низком уровне операционализации. К примеру, если весь проект сервис-дизайна – процесс создания смысла, то для реализации его стратегии в отдельных аспектах могут быть использованы элементы графического дизайна, дизайна интерьеров, звукового дизайна и т. д.

#### Список источников

1. *Аристотель*. Протрептик. О чувственном восприятии. О памяти [Электронный ресурс] / пер. Е. В. Алымовой. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. – 184 с. – URL: <http://simposium.ru/ru/node/1168> (дата обращения: 26.05.24).
2. *Ермилова Д. Ю.* Актуальные задачи современного дизайна [Электронный ресурс] //

- Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2014. – № 2. – С. 25–31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-zadachi-sovremennogo-dizayna> (дата обращения: 26.05.2024).
3. Щедровицкий Г. П., Генисаретский О. И., Глазычев В. Л. и др. Теория дизайна: теоретические и методологические исследования в дизайне. – М.: Школа культурной политики, 2008. – 372 с.
  4. Норман Д. Дизайн привычных вещей. – М.: Эксмо, 2018. – 384 с.
  5. Norman D., Draper S. User Centered System Design: New Perspectives on Human-computer Interaction. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – 526 p.
  6. Норман Д. Семантические сети // Норман Д. Психология памяти: хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – М.: ЧеРо, 1998. – С. 350–358.
  7. Krippendorff K. Product Semantics: A Triangulation and Four Design Theories / ed. by S. Väkevä. – Helsinki: Finland: University of Industrial Arts, 1990. – 32 p.
  8. Jackson Aaron P. Civilian Design Thinking. Design Thinking in Commerce and War: Contrast-ing Civilian and Military Innovation Methodologies [Электронный ресурс] // Air University Press, 2020. – P. 13–28. – URL: <http://www.jstor.org/stable/resrep27599.7> (дата обращения: 26.05.2024).
  9. Каплан Р. С помощью дизайна. Почему не было замков на дверях ванных комнат в отеле «Людовик XIV» и другие примеры / пер. с англ. И. Форонова. – М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2014. – 328 с.
  10. Klaus Krippendorff. On the Essential Contexts of Artifacts or on the Proposition That “Design Is Making Sense (Of Things)” [Электронный ресурс] // Design Issues. – 1989. – Vol. 5, № 2. – P. 9–39. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1511512> (дата обращения: 26.05.2024).
  11. Верганти Р. Инновации, направляемые дизайном: как изменить правила конкуренции посредством радикальных смысловых инноваций / пер. с англ. Николая Эдельмана; под науч. ред. Анастасии Крыловой. – М.: Дело, 2018. – 382 с.
  12. Heskett J. Toothpicks and Logos: Design in Everyday Life. – Oxford University Press, 2003. – 224 p.
  13. Лола Г. Н. Дизайн: опыт метафизической транскрипции. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 196 с.
  14. Михайлов С. Дизайн без дизайнеров // Выпуск «Проблемы дизайна-2»: сборник статей. – М.: Архитектура-С, 2004. – 400 с.
  15. Björgvinsson E., Ehn P., Hillgren P.-A. Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenge // Design Issues. – 2012. – № 28(3). – P. 101–116.
  16. Lee Yohn D. Clay Christensen’s Jobs To Be Done Innovation Theory Challenges Common Innovation And Marketing Methods [Электронный ресурс] // Forbes. – URL: <https://www.forbes.com/sites/deniselyohn/2020/02/04/clay-christensens-jobs-to-be-done-innovation-theory-challenges-common-innovation-and-marketing-methods> (дата обращения: 26.05.2024).
  17. Быстрова Т. Ю. Теоретико-методологические и мировоззренческие основы современного дизайна и дизайн-образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 3 (59). – С. 488–497.
  18. Лунтон Э., Филлипс Дж. Графический дизайн. Базовые концепции / пер. Н. Римичан. – СПб.: Питер, 2017. – 256 с.
  19. Secomandi F., Snelders D. The Object of Service Design [Электронный ресурс] // Design Issues. – 2011. – Vol. 27, № 3. – P. 20–34. – URL: <http://www.jstor.org/stable/41261941> (дата обращения: 26.05.2024).

## References

1. Aristotle. About memory [online] / translated by E. V. Alymov. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 184 p. Available at: <http://simposium.ru/ru/node/1168> (accessed 26.05.24). (In Russ.)
2. Ermilova, D. Y., 2014. Actual tasks of modern design // Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service, no. 2, pp. 25–31 [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-zadachi-sovremennogo-dizayna> (accessed 26.05.24). (In Russ.)
3. Shchedrovitsky, G. P., Genisaretsky, O. I., Glazychev, V. L., etc., 2008. Design theory: theoretical and methodological research in design. Moscow: School of Cultural Policy, 372 p. (In Russ.)
4. Norman, D., 2018. Design of familiar things. Moscow: Eksmo Publ., 384 p. (In Russ.)

5. Norman, D., Draper, S., 1985. Designing User-oriented Systems: New Perspectives on Human-Computer Interaction. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 526 p. (In Eng.)
6. Norman, D., 1998. Semantic networks // Norman D. Psychology of memory: a textbook / ed. Yu. B. Gippenreiter, V. Ya. Romanov. Moscow: Chero Publ., pp. 350–358. (In Russ.)
7. Krippendorf, K., 1990. Semantics of the product: triangulation and four theories of design / Edited by S. Vekeva. Helsinki: Finland: University of Industrial Arts Publ., 32 p. (In Eng.)
8. Jackson Aaron P., 2020. Civic design thinking. Design thinking in commerce and in war: the juxtaposition of civil and military innovative methodologies. Air University Press, pp. 13–28 [online]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/resrep27599.7> (accessed 26.05.24). (In Eng.)
9. Kaplan, R., 2014. With the help of design. Why there were no locks over two bathrooms in Lidovik XIV and other examples / Translated from English by I. Foronova. Moscow: Artemy Lebedev Studio Publishing House, 328 p. (In Russ.)
10. Klaus Krippendorff, 1989. On the essential contexts of artifacts, or on the assumption that “Design is making sense (of things)”. Design Issues, vol. 5, no. 2, pp. 9–39 [online]. Available at: <https://www.jstor.org/stable/1511512> (accessed 26.05.2024). (In Eng.)
11. Verganti, R., 2018. Innovations guided by design. How to change the rules of competition through radical semantic innovations / translated from English by Nikolai Edelman; edited by Anastasia Krylova. Moscow: Delo Publ., 382 p. (In Russ.)
12. Heskett, J., 2003. Toothpicks and Logos: Design in Everyday Life. Oxford University Press, 224 p. (In Eng.)
13. Lola, G. N., 1998. Design: the experience of metaphysics. transcriptions. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 196 p. (In Russ.)
14. Mikhailov, S., 2004. Design without designers. Issue “Problems of design-2”. Collection of articles. Moscow: Architecture-S Publ., 400 p. (In Russ.)
15. Björgvinsson, E., Ehn, P., Hillgren, P.-A., 2012. Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenge, pp. 101–116.
16. Lee John D. Clay Christensen’s Theory of Innovation “The work to be done” Challenges Widespread Innovative And Marketing methods. Forbes [online]. Available at: <https://www.forbes.com/sites/deniselyohn/2020/02/04/clay-christensens-jobs-to-be-done-innovation-theory-challenges-common-innovation-and-marketing-methods> (accessed 26.05.24) (In Eng.)
17. Bystrova, T. Y., 2021. Theoretical, methodological and ideological foundations of modern design and design education. Scientific notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University, no. 3 (59), pp. 488–497. (In Russ.)
18. Lupton, E., Phillips, J., 2017. Graphic design. Basic concepts. St. Petersburg, 256 p. (In Russ.)
19. Sekomandi, F., Snelders, D., 2011. Object of service design. Design Issues, vol. 27, no. 3, pp. 20–34 [online]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/41261941> (accessed 26.05.24) (In Eng.)

### Информация об авторе

Г. А. Кувшинова, кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Национальный институт дизайна, [nid@nid-design.org](mailto:nid@nid-design.org), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2446-2168>, Москва, Россия

### Information about the author

Galina A. Kuvshinova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Rector, National Institute of Design, [nid@nid-design.org](mailto:nid@nid-design.org), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2446-2168>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 15.05.2024  
Принята к публикации 25.06.2024

Submitted 15.05.2024  
Accepted for publication 25.06.2024



Научная статья

УДК 37.02+371.2

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.04

## Совершенствование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике

Булыгина Елена Юрьевна<sup>1</sup>, Лаппо Марина Александровна<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* Цель статьи заключается в совершенствовании модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике с учетом разных уровней образования и различных стандартов образования в России и Китае.

*Методы исследования.* Были использованы такие общенаучные и междисциплинарные методы, как наблюдение, систематизация, обобщение, моделирование и статистические методы обработки данных. Работа опирается на системный и кросс-культурный подходы в педагогике, модель вовлечения высшей школы в непрерывное развитие педагогических работников, разработанную в Новосибирском государственном педагогическом университете.

*Результаты исследования.* Представлены формы сотрудничества между российскими и китайскими учебными заведениями среднего образования, успешно реализуемые в последнее время, и мероприятия для школьников по продвижению русского языка. На основе анализа нормативных документов РФ и КНР, научных публикаций российских и китайских исследователей о преподавании русского языка в Китае, опыта ФГБОУ ВО «НГПУ» в обучении РКИ за рубежом и в вузе выявлены существенные проблемы в сфере сотрудничества со школами и средними специальными учебными заведениями: нормативные документы КНР, ограничивающие дополнительное образование; противоречия между миграционным законодательством РФ и образовательными практиками; информационный вакуум, вызванный нерегулярностью российских образовательных проектов в средней школе и средних специальных учреждениях КНР и др. В работе предлагается ряд мер, компенсирующих указанные ограничения нормативно-правового, управленческого и педагогического плана.

*Заключение.* Исследование позволяет совершенствовать модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике с учетом разных уровней образования и различных стандартов образования в России и Китае, а также актуальной нормативно-правовой базы обоих государств на современном этапе.

*Ключевые слова:* продвижение русского языка; обучение русскому языку; русский язык как иностранный; образовательная модель; среднее и среднее специальное образование в Китае; Китайская Народная Республика; международное сотрудничество

*Для цитирования:* Булыгина Е. Ю., Лаппо М. А. Совершенствование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 38–52. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.04>

*Финансирование.* Работа выполнена в рамках проведения прикладного научного исследования федеральным государственным бюджетным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» по теме «Совершенствование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Китайской Народной Республики: прикладное исследование» по государственному заданию, которое реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации на 2024 г., № 073-03-2024-052 от 18.01.2024.

Scientific article

## **Improving the Model of Organizational, Methodological and Personnel Support for Educational Activities in Russian in the People's Republic of China**

**Elena Yu. Bulygina<sup>1</sup>, Marina A. Lappo<sup>1</sup>**

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

*Abstract.* The purpose of the article is to improve the model of organizational, methodological and personnel support for education in Russian in the People's Republic of China, taking into account different levels of education and different educational standards in Russia and China.

*Research methods.* Such general scientific and interdisciplinary methods as observation, systematization, generalization, modeling and statistical methods of data processing were used. The work is based on systemic and cross-cultural approaches to pedagogy, a model of involving higher education in the continuous development of teaching staff, developed at the Novosibirsk State Pedagogical University.

*Research results.* Forms of cooperation between Russian and Chinese educational institutions of secondary education, which have been successfully implemented recently, and events for schoolchildren to promote the Russian language are presented. Based on the analysis of regulatory documents of the Russian Federation and China, scientific publications of Russian and Chinese researchers on teaching the Russian language in China, the experience of the Novosibirsk State Pedagogical University in teaching Russian as a foreign language abroad and at the university, significant problems were identified in the field of cooperation with schools and vocational education: regulatory documents of the People's Republic of China, limiting continuing education; contradictions between the migration legislation of the Russian Federation and educational practices; information vacuum caused by the irregularity of Russian educational projects in secondary schools and vocational education of the People's Republic of China, etc. The work proposes a number of measures to compensate for these limitations of the legal, managerial and pedagogical plan.

*Conclusion.* The study allows us to improve the model of organizational, methodological and personnel support for education in Russian in the People's Republic of China, taking into account different levels of education and different educational standards in Russia and China, as well as the current regulatory framework of both countries at the present stage.

*Keywords:* promotion of the Russian language; teaching the Russian language; Russian as a foreign language; educational model; school and vocational education in China; People's Republic of China; international cooperation

*For citation:* Bulygina, E. Yu., Lappo, M. A., 2024. Improving the model of organizational, methodological and personnel support for educational activities in Russian in the People's Republic of China. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 38–52. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.04>

*Funding.* The work was carried out as the part of the applied scientific research by the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Novosibirsk State Pedagogical University” on the topic “Improving the model of organizational, methodological and personnel support for educational activities in Russian in the education system of the People’s Republic of China: an applied research” according to the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for 2024 No. 073-03-2024-052 dated 18.01.2024.

**Введение. Постановка проблемы.** Настоящая статья продолжает серию публикаций, в которых представлена модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике [1; 2]. Модель обеспечивает консолидацию и совместное использование ресурсов российских и китайских образовательных организаций для выявления и удовлетворения актуальных и потенциальных образовательных потребностей обучающихся, педагогов и руководителей образовательных учреждений, реализующих образовательные программы по русскому языку и на русском языке в Китайской Народной Республике.

Говоря о реформе образования в мире, Е. А. Спивакова справедливо замечает, что «изменившиеся социально-экономические условия в стране, конкуренция на рынке труда по-новому ставят вопросы о необходимости значительного повышения качества подготовки специалистов в области материального производства, современных технологий и экономики. Для этого требуется объединение усилий образовательных учреждений: школ, колледжей, вузов и т. д.» [3, с. 39].

Между тем анализ существующих практик взаимодействия российских и китайских образовательных организаций в вопросах обучения русскому языку и на русском языке показал, что в основном сотрудничество осуществляется на уровне высших учебных заведений (университетов), а школы и учреждения среднего профессионального образования не часто выступают участниками интеграционного образовательного процесса, редко

становятся площадками для продвижения русского языка в КНР, хотя школы и техникумы/институты имеют большой потенциал для привлечения внимания и повышения интереса к русскому языку среди граждан Китайской Народной Республики.

Следует учитывать, что образование в КНР представляет собой не простую, линейную, а гораздо более сложную систему, поскольку, как указывает Т. Л. Гурулева, включает в себя, помимо основного школьного образования, профессиональное образование, состоящее из разных уровней (начальное, среднее, высшее профессиональное образование), и общее высшее образование. Профессиональное высшее образование можно получить в высших профессиональных учебных заведениях (профильные институты, профессиональные и профессионально-технические колледжи, группы специального образования в университетах), а «к общему высшему образованию относятся университеты и институты, филиалы университетов, а также послевузовское образование» [4, с. 155]. В высшие профессиональные учебные заведения можно поступить после окончания средних специальных учебных заведений (педагогических училищ и колледжей) и технических (ремесленных) училищ, в университет – после окончания общей средней школы старшей ступени. При этом «в высших профессиональных учебных заведениях осуществляют специальное образование (обучение какой-либо специальности). В них идет подготовка специалистов чжуанькэ, срок их обучения составляет два или три года. В общих высших учебных заведениях ведется подготовка бакалавров, срок подготовки в основном



составляет четыре или пять лет» [4, с. 156]. Кроме того, единого списка специальностей в Китае не существует, «перечень специальностей чжуанькэ и бакалавриата не совпадает»: в перечне чжуанькэ есть 19 укрупненных групп и 806 специальностей, бакалавриата – 13 отраслей науки и 507 специальностей [4].

Таким образом, если вузовские системы России и Китая более или менее коррелируют между собой и здесь проще выстроить отношения, то системы «школа – вуз», «среднее специальное учебное заведение – вуз», «школа – среднее специальное учебное заведение» обеих стран различаются, и поэтому международные контакты в данном случае оказываются затрудненными. В связи с этой и другими проблемами (о которых речь пойдет ниже) в данной статье затронем специфику среднего и среднего специального образования в Китае, оказывающую влияние на обучение русскому языку.

В то же время российской и китайской сторонами предпринят ряд шагов для расширения сотрудничества в сфере образования и включения разных уровней образования в этот процесс. Так, на Двадцать третьем заседании Российско-Китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству (2022 г.) стороны договорились о развитии сотрудничества в области языкового образования в том числе и в сфере среднего профессионального образования, о содействии в установлении прямых партнерских связей между общеобразовательными организациями двух стран, об обмене методиками преподавания и педагогическими практиками, поддержали создание совместных образовательных организаций<sup>1</sup>. В Государственной программе реформы и раз-

вития образования КНР на среднесрочный и долгосрочный периоды на 2010–2020 гг. в п. 50 одной из задач обозначено укрепление международного сотрудничества в сфере начальной, средней и профессиональной школы, расширение межкультурного обмена и расширение знания учащимися различных стран и культур<sup>2</sup>. Однако существует и ряд проблем, которые значительно ограничивают претворение в жизнь обозначенных намерений.

Цель настоящего исследования – совершенствование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике с учетом разных уровней образования и различных стандартов образования в России и Китае. Для реализации этой цели необходимо проанализировать сложившиеся практики взаимодействия российских и китайских образовательных организаций общего и среднего специального образования в вопросах обучения русскому языку и на русском языке, в том числе существующие условия и требования к организации образовательного процесса, его кадровое и учебно-методическое обеспечение; с учетом полученных результатов представить обновленный проект модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике.

#### **Методология и методы исследования.**

В исследовании были использованы такие общенаучные и междисциплинарные методы, как наблюдение, систематизация, обобщение, моделирование и статистические методы обработки данных. Основой модели взаимодействия российских и китай-

<sup>1</sup> Россия и Китай договорились развивать сотрудничество в области образования [электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6204/rossiya-i-kitay-dogovorilis-razvivat-sotrudnichestvo-v-oblasti-obrazovaniya> (дата обращения: 01.06.2024).

<sup>2</sup> 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010–2020年) (Основные положения Национального средне- и долгосрочного плана реформирования и развития образования (2010–2020 гг.)). – URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729\\_171904.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html) (дата обращения: 01.06.2024).

ских образовательных организаций общего, среднего специального и высшего образования в вопросах обучения русскому языку и на русском языке явились системный и кросс-культурный подходы в педагогике, модель вовлечения высшей школы в непрерывное развитие педагогических работников, разработанная в Новосибирском государственном педагогическом университете [5]. Совершенствование указанной модели взаимодействия российских и китайских образовательных организаций КНР и РФ проводилось с использованием междисциплинарных разработок, включая анализ специальной литературы, учебный стандарт по русскому языку для средних школ в КНР, который устанавливает несколько учебных уровней – базовый, средний, продвинутый – и учитывает следующие факторы: место русского языка в мире, структурный тип языка, его особенности, современные требования к преподаванию русского языка.

**Обзор литературы по проблеме.** В научной литературе образовательные связи Российской Федерации и Китайской Народной Республики на уровне высшего образования широко представлены, есть монографические работы, разделы в монографиях и статьи, посвященные проблемам устройства системы образования в КНР и ее взаимодействия с образовательной системой России (Т. Л. Гурулева [6], Ван Цзясин [7], Пань Шугуан [8] и др.); функционирования образовательных структур, обеспечивающих продвижение русского языка за рубежом (А. Л. Арефьев [9], В. Н. Артамонов, Ю. Г. Байкова, Е. Ф. Галушко, Е. В. Захарова [10], Ван Цзясин [7], Т. Л. Гурулева [6], Г. И. Цвык [11] и др.); кадрового обеспечения образования на русском языке в КНР (Си Чжэньсинь [12] и др.); методического сопровождения преподавания русского языка (Ван Ямэн [13],

И. С. Иванова [14], Гао Фэнлань [15], Си Чжэньсинь [12], Чжао Линьлинь [16], Л. З. Тенчурина, Ли Си-мэй [17] и др.).

Опыт взаимодействия образовательных организаций общего и среднего специального образования в КНР системно не изучался, отмечаются лишь отдельные образовательные практики. Так, в статье Чжу Хайцзин на примере начальной и средней школы в г. Хэйхэ рассматриваются обменные программы между школами-партнерами [18]. В то же время можно назвать ряд работ, в которых обсуждаются проблемы среднего образования в КНР (Л. А. Новикова, Л. К. Ушакова [19], Чэнь Чжаоин [20], Су Цзюньянъ, Сяо Су [21] и др.), опыт создания «русской школы» в Китае как перспективной базы для подготовки к обучению в российских вузах и адаптации иностранных абитуриентов, для которых русский язык является родным (И. А. Поздняков [22]), проблемы формирования межкультурной компетенции обучающихся и использование ориентированного подхода к организации процесса обучения на этапе предвузовской подготовки (С. И. Шевелёва [23], Н. М. Румянцева, Д. А. Гарцова [24]).

Для получения достоверных данных мы также опирались на законодательство КНР и РФ в сфере образования [25], в том числе нормативные документы, размещенные на информационно-правовом портале «Гарант.ру»<sup>1</sup>, а также материалы, представленные вузам Министерством просвещения России в ходе реализации проектов по созданию центров открытого образования за рубежом: Справка о положении русского языка в КНР из посольства РФ в КНР (г. Пекин) от 07.10.2022 (исх. № 3997), Справка о Центрах русского языка, созданных с российским участием в КНР из посольства РФ в КНР (г. Пекин) от 20.04.2023 (исх. № 1687), материалы Института Китая и со-

<sup>1</sup> Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/> (дата обращения: 26.07.2024).

временной Азии Российской академии наук.

**Результаты исследования и их об- суждение.** Как справедливо отмечает М. Я. Голик, в настоящее время основной сферой продвижения иностранного языка по-прежнему остается образование [26, с. 108]. Распространение русского языка в школах и средних специальных учебных заведениях Китая демонстрирует положительную динамику. Так, по данным Справки о Центрах русского языка, созданных с российским участием в КНР из посольства РФ в КНР (г. Пекин) от 20.04.2023 (исх. № 1687), в 2022 г. на уровне среднего образования русский язык изучали 26,4 тыс. учащихся в 125 школах, расположенных в основном в северо-восточных провинциях Китая, более 30 таких школ действуют в провинциях Ляонин и Цзилинь. Общая среднегодовая численность изучающих русский язык студентов и школьников в стране превысила 81 тыс. человек. В учебных заведениях КНР работает более 1,6 тыс. китайских преподавателей русского языка как иностранного. Сравним с данными Г. И. Цвык на 2016 г.: русский язык изучали 23 тыс. человек в 70 школах, в шести учебных заведениях уровня младшей школы основы русский язык изучали 1 300 человек [11].

При этом востребованность русского языка в разных регионах Китая представлена неравномерно. По некоторым оценкам, «в трех северо-восточных провинциях КНР с общей численностью населения свыше 120 млн человек русским языком в той или иной степени владеют не менее 60 тыс. граждан. Интерес к изучению русского языка в этом регионе объясняется прежде всего развитием российско-китайского сотрудничества в различных областях, увеличением торгово-экономических контактов, ростом масштабов приграничного сотрудничества и в определенной мере – присутствующей данно-

му региону исторической связью русской и китайской культур» [8, с. 123]. Другие регионы страны пока что значительно отстают от северных и центральных провинций по темпам и масштабам распространения русского языка.

По мнению И. А. Позднякова, школы являются перспективной базой для подготовки и адаптации иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах [22]. В связи с этим рассмотрим формы сотрудничества между российскими и китайскими учебными заведениями среднего образования, которые сложились в последнее время и успешно реализуются, и мероприятия по продвижению русского языка, ориентированные на школьников:

1. Создание в январе 2018 г. в городе Харбине Ассоциации довузовских образовательных учреждений России и Китая (ARSMS), целью которой является развитие международного образования среди передовых школ России и Китая. В Ассоциацию вошли двенадцать средних школ из разных городов Китая (Баотоу, Сиань, Суйфэньхэ, Тайюань, Харбин, Цзинань, Циндао, Чанчунь, Шанхай, Шицзячжуань), в которых изучается русский язык, и двадцать школ городов Российской Федерации (Владивосток, Екатеринбург, Москва, Новосибирск, Санкт-Петербург, Хабаровск, Чита, Якутск). Активную работу в рамках Ассоциации проводят учреждения г. Новосибирска: лицей № 130 им. М. А. Лаврентьева, ОЦ «Горностаи», школа № 112)<sup>2</sup>. Союз предоставляет российским и китайским школьникам образовательные материалы и разрабатывает новые способы для обучения за границей с помощью обмена учителями, взаимного назначения учителей, краткосрочных стажировок. Создание союза способствовало появлению инновационной площадки для общения и обмена в области среднего об-

<sup>2</sup> Ассоциация довузовских образовательных учреждений России и Китая [сайт]. – URL: <http://asrms.net/ewen/index.php?p=about&lanmu=1&id=7> (дата обращения 15.07.2024)

разования между Россией и Китаем [18].

2. Практика взаимных консультаций региональных Министерств образования Дальнего Востока РФ и северо-восточных провинций КНР, согласование программы сотрудничества и обмена в сфере образования.

3. Обмен опытом между российскими и китайскими учителями по вопросам методики преподавания русского языка и психолого-педагогического сопровождения школьников.

4. Программы краткосрочного обмена школьниками.

5. Обменные программы для учителей русского языка, а также искусства, музыки и национальной культуры.

6. Создание экспериментального класса по русскому языку для гуманитарных и естественных наук (на базе школы № 1 г. Хэйхэ), выпускники которого либо могут сдать экзамены для поступления в китайские университеты, либо принять участие в отборе на грант Китайского стипендиального совета для обучения в российских университетах, либо могут отправиться учиться в Россию за свой счет [18].

7. Создание онлайн-школы «Русское слово в инженерном деле» для студентов и школьников из Китая в Харбинском политехническом университете (2021 г.).

8. Открытие в Благовещенском государственном педагогическом университете Центра открытого образования на русском языке «Русский для всех» (курсы организованы для учащихся образовательных организаций КНР) (2020 г.).

9. Представительство Россотрудничества – Российский культурный центр (РКЦ) в г. Пекине проводит обучение русскому языку на курсах, рабочие встречи с преподавателями русского языка вузов и школ при вузах Китая; направляет в рос-

сийские вузы, заинтересованные в наборе китайских абитуриентов, актуальный список ведущих китайских средних школ с изучением русского языка; содействует российским вузам и организациям в наборе китайских абитуриентов на курсы русского языка<sup>1</sup>.

10. Организация мероприятий для китайских школьников, изучающих русский язык на территории КНР: с 2015 г. в Пекинском университете иностранных языков и Сианьском институте иностранных языков проводится ежегодный Конкурс по русскому языку и страноведению; в апреле 2016 г. в представительстве Россотрудничества в Китае была проведена Первая всекитайская олимпиада школьников по русскому языку. В отборочных испытаниях приняли участие более 2 тысяч школьников из 57 школ Китая<sup>2</sup>.

Наряду с указанными достижениями, положительным опытом, отмечается ряд факторов, затрудняющих взаимодействие образовательных учреждений России и Китая в области обучения русскому языку. Анализ нормативной базы и публикаций российских и китайских исследователей о преподавании РКИ в Китае выявил следующие *проблемы* в сфере сотрудничества со школами и средними специальными учебными заведениями.

1. На законодательном уровне в КНР был принят ряд документов, ограничивающий участие иностранных образовательных организаций в школьном и дополнительном образовании (использование иностранных учебных материалов, дополнительное онлайн-образование и др.). С 1 сентября 2021 г. вступило в силу Постановление ЦК КПК и Главного Управления Госсовета КНР «О дальнейшем снижении нагрузки на студенческую работу и внешколь-

<sup>1</sup> Официальный сайт Представительства Россотрудничества в Китае (Российский культурный центр в г. Пекине) [сайт]. – URL: <http://rs.gov.ru/node/426> (дата обращения: 15.06.2024).

<sup>2</sup> Российский культурный центр в Пекине [сайт]. – URL: <https://russianculture.cn/ru/426> (дата обращения: 15.06.2024).

ную подготовку на этапе обязательного образования»<sup>3</sup>. Как пишет Л. В. Пирожено, «главной целью постановления “О дальнейшем снижении нагрузки на студенческую работу и внешкольную подготовку на этапе обязательного образования” стало масштабное реформирование и стандартизация сферы образования, повышение уровня государственного образования, снижение чрезмерной нагрузки учащихся и сокращение коммерческой составляющей системы образования» [27, с. 71].

Указанный запрет коснулся оказания дополнительных образовательных услуг и организации вне рамок аккредитованных государственных образовательных учреждений каких-либо курсов для школьников по предметам, которые входят в перечень единого экзамена «гаокао», в том числе по русскому языку. Постановление существенно ограничило возможности дополнительного образования, что нельзя не учитывать при создании новых центров обучения русскому языку. Центры дополнительного образования было рекомендовано переводить в разряд некоммерческих организаций. В соответствии с документом, обучение в организациях дополнительного образования может проходить только по выходным и в каникулярное время, занятия должны заканчиваться до 21:00. Внешкольные занятия должны проводить учителя школ, а также нанятые учителя-пенсионеры и волонтеры (работа которых не оплачивается), за дополнительные уроки вне школы у учителей будет аннулирована квалификация. После введения анализируемого законодательного акта стало сложно функционировать и онлайн-образованию. Онлайн-занятия можно проводить только на территории КНР и только на китайских национальных образовательных

платформах, преподавание из другой страны получило статус нелегального; онлайн-образование должно осуществляться на бесплатной основе. Все учебные заведения должны быть зарегистрированы по новым стандартам, это касается прежде всего языковых школ и языковых центров. Данная реформа привела к закрытию ряда языковых центров и школ Китая.

Очевидно, что данное постановление об ограничении в сфере частного, в том числе дополнительного, образования в КНР ограничивает педагогическую деятельность и для представителей других государств в китайской школе.

2. Не отрегулированы противоречия между миграционным законодательством и нормативными актами в сфере образования. Так, российское миграционное законодательство диктует выбор определенных образовательных программ, исключая краткосрочные курсы обучения языку (1–6 месяцев). Студенты могут приехать в Россию только на основную образовательную программу (от 2 до 4 лет) или для учебы на подготовительном факультете (1 год).

3. В Китае, в силу заданной образовательной траектории (обучающийся, не окончивший высшую среднюю школу, не имеет возможности поступить в университет), слабо отрегулирована преемственность в обучении РКИ на уровнях «школа – колледж» и «колледж – вуз»; более того, как указывают Ли Вэнь и Цзи Чжунянь, «специфика и различия между колледжами и университетами становятся все более размытыми, возникают шаблонные узкие подходы к решению педагогических задач» [28]. В свою очередь, на законодательном уровне в РФ слабо отрегулирована практика приема в российские вузы выпускников средних специальных образовательных уч-

<sup>3</sup> Постановление ЦК КПК и Главного Управления Госсовета КНР «О дальнейшем снижении нагрузки на студенческую работу и внешкольную подготовку на этапе обязательного образования» (вступило в силу с 1 сентября 2021 г.). – URL: [http://www.gov.cn/xinwen/2021-05/21/content\\_5610228.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2021-05/21/content_5610228.htm) (дата обращения: 21.06.2024).



реждений КНР (в частности, существуют расхождения в сроках обучения в России и Китае после окончания колледжа).

Если для высшего образования разные уровни обучения в Китае и России совпадают (бакалавриат – магистратура – аспирантура), нормативная база регламентирована, выстроены модели обучения, которые тиражируются (открытие филиалов вузов, виртуальные кафедры, сетевые университеты и др.), то для школ и средних специальных учебных заведений такая массовая практика отсутствует. Отмечаются разрозненные мероприятия как с российской, так и с китайской стороны. Образовательные учреждения самостоятельно находят партнеров и сотрудничают с ними. Так, существуют успешные и эффективные проекты взаимодействия (например, опыт средней школы в г. Хэйхэ) [18].

Профессиональное образование, по мнению А. Маслова, является перспективным направлением для развития образовательных связей [29]. КНР приняла ряд законодательных актов («Руководящие принципы содействия высококачественному развитию современного профессионального образования», октябрь 2021 г.<sup>1</sup> и Закон о профессиональном образовании, 20 апреля 2022 г.<sup>2</sup>), которые приравнивают профессиональное образование к общему и содержат ряд положений, поощряющих международное сотрудничество, включая создание совместных образовательных проектов и расширение академической мобильности.

4. Единичные и несистемные контакты между школами и средними специальными учебными заведениями двух стран создают некий информационный вакуум: 1) уровень среднего специального образо-

вания в контексте преподавания русского языка как иностранного в КНР практически не описывается, не осмысливается; 2) преемственность в изучении РКИ в учебных учреждениях разных уровней и типов не проблематизируется; 3) опыт преподавания РКИ часто описывается не с точки зрения организации процесса обучения, формирования учебных планов, а с позиций собственно методики.

Так, в обобщающих, программных статьях о преподавании РКИ, о русском языке в КНР анализируются только школы и вузы КНР, средние специальные учебные заведения являются лакуной (см. статьи Пань Шугуан [8], Л. А. Новиковой, Л. К. Ушаковой [19], Г. И. Цвык [11], С. К. Песцова [30]). Связь среднего специального и высшего образования заявляется, но не раскрывается в работах М. Я. Каплуновой [31], Ли Вэньг, Цзи Чжуянь [28] и др. В научных публикациях поднимается вопрос о преподавании иностранного языка в колледжах КНР, но чаще всего о преподавании английского языка (см. работы Хань Ливэй [32], Чи Сюэянь [33] и др.).

5. Как в России, так и в Китае отмечается большой спрос на онлайн-образование, однако в настоящее время образовательных платформ для дистанционного взаимодействия, которые были бы удобны обеим сторонам международного сотрудничества, были бы адаптированы для учебных целей, нет.

С учетом обозначенных проблем законодательного, управленческого и педагогического аспектов представим обновленный проект модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике.

<sup>1</sup> Мнения о содействии высококачественному развитию современного профессионального образования // GOV. 12.10.2021. – URL: [http://www.gov.cn/zhengce/2021-10/12/content\\_5642120.htm?mc\\_cid=4680321d16&mc\\_eid=bfb6731f5](http://www.gov.cn/zhengce/2021-10/12/content_5642120.htm?mc_cid=4680321d16&mc_eid=bfb6731f5) (дата обращения: 04.06.2024).

<sup>2</sup> Закон о профессиональном образовании, 20.04.2022. – URL: <http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/202204/73a7e16e6f424db9b85bc3deb4c8a20.shtml> (дата обращения: 04.06.2024).



Изменения коснулись нормативно-правового, управленческого, организационно-методического и материально-технического модулей.

*Нормативно-правовой модуль:*

– компенсировать риски и ограничения нормативно-правового поля в сфере школьного и среднего специального образования различными формами взаимодействия, которые не противоречат законодательству КНР и РФ (летние языковые школы, стажировки и повышение квалификации учителей русского языка, проведение онлайн и офлайн мастер-классов, олимпиад и конкурсов по русскому языку, литературе и культуре и др.);

– создать базу данных нормативных документов, регулирующих образовательные отношения России, Китая и между странами, для организаций, которые планируют проводить совместные образовательные проекты с зарубежными партнерами;

– учитывать специфику китайского образовательного пространства.

*Управленческий модуль:*

– обеспечить формирование кадровой инфраструктуры: подготовка преподавателей РККИ по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры; консолидация преподавательских ресурсов, например, через проект «Русский учитель за рубежом» и организацию научно-методического сопровождения подготовки преподавателей русского языка (повышение квалификации, стажировки, консалтинг и др.);

– выработать алгоритмы проектирования новых образовательных траекторий при подготовке преподавателя русского языка как иностранного, русской литературы и культуры;

– развивать центры методического сопровождения преподавателей РККИ в Китае. Так, в 2023 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете создан Международный научно-методический центр сопровождения педагогов, преподающих русский язык, литературу,

а также иные дисциплины на русском языке в Китайской Народной Республике. В задачи этого центра, в частности, входит изучение, обобщение и распространение положительного опыта организации учебно-методической работы в образовательных организациях в России и в Китайской Народной Республике по реализации учебного процесса на русском языке для китайских слушателей; мониторинг и консультирование по вопросам учебной, методической работы преподавателей русского языка, литературы, а также иных дисциплин на русском языке в Китайской Народной Республике; осуществление информационно-просветительской деятельности, направленной на поддержание интереса к изучению русского языка, русской литературы и культуры в Китайской Народной Республике.

*Организационно-методический (образовательно-просветительский и собственно организационный модуль:* координация между существующими образовательными структурами, продвигающими русский язык в КНР (Русский центр, Русский дом за рубежом, Русский клуб и др.), и их мониторинг в условиях меняющегося нормативно-правового поля. Полный перечень всех образовательных структур, связанных с продвижением русского языка в КНР, и их описание см. в статье Е. Г. Басалаевой и М. В. Шпильман [1].

*Материально-технический модуль.* Поскольку существует большой спрос на занятия в онлайн-режиме, необходимо создание международных образовательных платформ или адаптация китайских онлайн-сервисов для российских организаций.

**Заключение.** Обновленная модель организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике обеспечивает решение широкого круга задач, которые обозначены в Концепции государственной поддерж-

ки и продвижения русского языка за рубежом<sup>1</sup> и Основных направлениях политики РФ в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества<sup>2</sup>.

Модель учитывает разные уровни образования (среднее, профессиональное и высшее), изменения в правовом поле КНР и РФ, специфику китайского образовательного пространства и таким

образом позволяет минимизировать риски в установлении и поддержании взаимовыгодных связей между образовательными учреждениями РФ и КНР. Ограничения участия иностранных организаций в школьном образовании частично компенсируются открытостью китайских вузов и колледжей для международного сотрудничества.

**Список источников**

1. *Басалаева Е. Г., Шпильман М. В.* Анализ модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в Китайской Народной Республике // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 3 (71). – С. 26–44. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.03>

2. *Бокарева Ю. М., Новоселова О. А.* Культуроведческие знания о России китайских студентов-филологов, изучающих русский язык (по результатам диагностического анкетирования) // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 4. – С. 79–97. DOI: 10.7256/2454-0676.2023.4.69039

3. *Спивакова Е. А.* Сотрудничество школы и вуза – путь к повышению качества образования // Территория науки. – 2013. – № 1. – С. 39–41.

4. *Гурулева Т. Л.* Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. – 2017. – № 7 (214). – С. 152–164.

5. *Барматина И. В., Варакута А. А., Марущак Е. Б.* Модель взаимодействия педагогического вуза с базовыми школами в условиях вовлечения высшей школы в непрерывное развитие педагогических работников // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 4. – С. 212–227. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20210410>

6. *Гурулева Т. Л.* Система образования Китайской Народной Республики и российско-китайское образовательное сотрудничество:

монография. – М.: ВКН, 2018. – 462 с.

7. *Ван Ц.* Сотрудничество в области образования и обмен между Китаем и Россией с нового века: нынешняя ситуация и перспективы // Преподавание русского языка в Китае. – 2020. – № 1. – С. 77–89.

8. *Пань Ш.* Изучение русского языка в Китае // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 122–124.

9. *Арефьев А. Л.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс]. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – 450 с. – URL: <https://bilingual-online.net/tjazzr-na-rubezhe-vekov/> (дата обращения: 20.04.2024).

10. *Артамонов В. Н., Байкова Ю. Г., Галушко Е. Ф., Захарова Е. В.* Центр открытого образования на русском языке: опыт реализации проекта // Поволжский педагогический поиск. – 2021. – № 1 (35). – С. 22–27.

11. *Цвык Г. И.* Анализ опыта продвижения русского языка в Китае // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2018. – № 2. – С. 34–38.

12. *Си Ч.* Система подготовки преподавателей русского языка как иностранного в Китае [Электронный ресурс] // Концепт [научно-методический электронный журнал]. – 2023. – № 3. – С. 15–28. – URL: <https://e-koncept.ru/2023/231013.htm> (дата обращения: 26.06.2024).

13. *Ван Я.* Современные подходы к преподаванию русского языка как иностранного

<sup>1</sup> Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом от 03.11.2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 16.06.2024).

<sup>2</sup> Основные направления политики РФ в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.mid.ru/ru/foreign\\_policy/official\\_documents/1751584/](https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1751584/) (дата обращения: 16.06.2024).

- в высших учебных заведениях Китая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 8. – С. 55–58.
14. *Иванова И. С.* Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2014. – Спецвыпуск № 13. – URL: <http://e-koncept.ru/201414655.htm> (дата обращения: 26.06.2024).
15. *Гао Ф.* Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 41–45.
16. *Чжао Л.* Проблемные аспекты обучения говорению на русском языке как иностранном в Китае // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 83–90. DOI: 10.57769/2227-8591.11.2.06
17. *Тенчурина Л. З., Ли Си-мэй.* Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // Образование и наука. – 2016. – № 3 (132). – С. 177–197.
18. *Чжу Х.* Программы обмена и сотрудничества между российскими и китайскими международными школами-партнерами (на примере начальной и средней школы в г. Хэйхэ) // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2020. – № 4-5. – С. 172–180. DOI: 10.17748/2075-9908-2020-12-4-5-172-180
19. *Новикова Л. А., Ушакова Л. К.* Особенности среднего и высшего образования в Китае // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9, № 5/1. – С. 224–230.
20. *Чэнь Ч.* Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2011. – 25 с.
21. *Су Ц., Сяо С.* Основные формы и тенденции развития системы инспектирования и оценки школ в Китае // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 94–103.
22. *Поздняков И. А.* «Русская школа» в Китае: перспективная база для подготовки и адаптации иностранных абитуриентов к обучению в российских вузах // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2017. – № 183. – С. 57–62.
23. *Шевелёва С. И.* Формирование межкультурной компетенции обучающихся из стран азиатско-тихоокеанского региона на этапе предвузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2015. – 24 с.
24. *Румянцева Н. М., Гарцова Д. А.* Этноориентированный подход к организации процесса обучения китайских учащихся русскому языку на довузовском этапе на базе электронных средств обучения // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – № 1 (35). – С. 81–99. DOI: 10.7442/2071-9620-2017-9-1-80-100
25. *Законы об образовании в Китайской Народной Республике* [Электронный ресурс]. – СПб.: СПбГУ, 2020. – URL: [https://spbu.ru/sites/default/files/zakon\\_ob\\_obrazovanii\\_v\\_kitayskoy\\_narodnoy\\_respublike\\_rus.pdf](https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf) (дата обращения: 26.06.2024).
26. *Голк М. Я.* Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1 (55), Ч. 2. – С. 108–110.
27. *Пироженко Л. В.* Реформирование системы частного образования в КНР: тенденции и риски // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 19 нояб. 2021 г.) / под ред. Д. Г. Медведева. – Минск: БГУ, 2022. – С. 67–73.
28. *Ли В., Цзи Ч.* Изучение русского языка в современном Китае // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2024. – № 1 (22). – С. 222–243. DOI: <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-11>
29. *Маслов А. А.* Перспективы и возможности выхода российских университетов на китайский образовательный рынок [Электронный ресурс] // Российский совет по международным делам. Аналитическая записка № 40. 2022. – URL: <https://russiancouncil.ru/activity/policybriefs/perspektivy-i-vozmozhnosti-vykhoda-rossiyskikh-universitetov-na-kitayskiy-obrazovatelnyy-rynok/> (дата обращения: 01.07.2024).
30. *Песцов С. К.* Стратегическое партнерство России и Китая: место и роль гуманитарного сотрудничества // Труды института истории, археологии и этнографии ДВО РАН. – 2020. – Т. 29. – С. 137–165.
31. *Каплунова М. Я.* Русский язык в современном Китае // Социолингвистика. – 2023. – № 1 (13). – С. 60–71. DOI: 10.37892/2713-2951-1-13-60-71
32. *Хань Л.* Исследование современного состояния подготовки специалистов по сложному

иностранным языку в прикладных колледжах и университетах // Русский язык в современном Китае: материалы IX Международной научно-практической конференции / отв. ред. Ю. В. Биктимирова. – Чита: ЗабГУ, 2021. – С. 85–89.

33. Чу С. Исследование трудностей

и контрмер совместного обучения английскому языку в колледже на основе смешанного режима обучения во Внутренней Монголии // Русский язык в современном Китае: материалы IX Международной научно-практической конференции / отв. ред. Ю. В. Биктимирова. – Чита: ЗабГУ, 2021. – С. 90–94.

### References

1. Basalaeva, E. G., Shpilman, M. V., 2023. Analysis of the model of organizational, methodological and personnel support of educational activities in Russian language in the people's republic of china. Journal of pedagogical innovations, no. 3 (71), pp. 26–44. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2303.03> (In Russ., abstract in Eng.)

2. Bokareva, Yu. M., Novoselova, O. A., 2023. Cultural knowledge about Russia of Chinese philology students studying the Russian language (based on the results of a diagnostic survey). Pedagogy and education, no. 4, pp. 79–97 [online]. Available at: [https://e-notabene.ru/ppmag/article\\_69039.html](https://e-notabene.ru/ppmag/article_69039.html) (accessed 12.07.2024). DOI: 10.7256/2454-0676.2023.4.69039 (In Russ., abstract in Eng.)

3. Spivakova, E. A., 2013. Cooperation between school and university is a way to improve the quality of education. The Territory of Science, no. 1, pp. 39–41. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Guruleva, T. L., 2017. Education system in People's Republic of China: structure and main directions of development. Higher Education in Russia, no. 7 (214), pp. 152–164. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Barmatina, I. V., Varakuta, A. A., Marushchak, E. B., 2021. The model of interaction of a pedagogical university with basic schools in the context of involving higher education in the continuous development of pedagogical workers. Philosophy of Education, no. 4 (21), pp. 212–227. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20210410> (In Russ., abstract in Eng.)

6. Guruleva, T. L., 2018. The education system of the People's Republic of China and Russian-Chinese educational cooperation. Moscow: VKN Publ., 462 p. (In Russ.)

7. Wang, Ts., 2020. Sino-Russian education cooperation and exchange since the new century: Current situation and prospect. Russian Language Teaching in China, no. 1, pp. 77–89. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Pan' Sh., 2006. Study of the Russian language in China. Higher Education in Russia, no. 12, pp. 122–124. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Aref'yev, A. L., 2012. The Russian language at the turn of the XX-XXI centuries. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing, 450 p. [online]. Available at: <https://bilingual-online.net/rjazr-na-rubezhe-vekov/> (accessed 20.04.2024). (In Russ.)

10. Artamonov, V. N., Baykova, I. G., Galushko, E. F., Zakharova, E. V., 2021. Center for open education using the Russian language: experience in implementing the project. Volga region pedagogical search, no. 1 (35), pp. 22–27. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Tsvyk, G. I., 2018. Advance of Russian in China. BSU bulletin. Education. Personality. Society, no. 2, pp. 34–38. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Si, Ch., 2023. The System of training teachers of Russian as a foreign language in China. Scientific-methodological electronic journal «Koncept», no. 3, pp. 15–28 [online]. Available at: <https://e-koncept.ru/2023/231013.htm> (accessed 26.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Wang, Y., 2019. Modern approaches to teaching Russian as a foreign language in higher educational institutions in China. Modern science: current problems of theory and practice, no. 8, pp. 55–58. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Ivanova, I. S., 2014. The Russian language study in China (from experience in Hainan University). Scientific-methodological electronic journal «Koncept», special 13 [online]. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm> (accessed 26.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.)

15. Gao, F., 2016. Features of teaching the Russian language in Chinese universities. Pedagogical education in Russia, no. 12, pp. 41–45. (In Russ., abstract in Eng.)

16. Chzhao, L., 2022. Problem aspects of teaching spoken Russian as a foreign language in China. Teaching methodology in higher educa-

- tion, no. 2 (11), pp. 83–90. DOI: 10.57769/2227-8591.11.2.06 (In Russ., abstract in Eng.)
17. Tenchurina, L. Z., Li, Si-mey., 2016. Learning and teaching Russian language in China and Taiwan: Past and present. *The Education and Science Journal*, no. 3 (132), pp. 177–197. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Chzhu, Kh., 2020. Research on exchange and cooperation between China-Russia international friendship schools (A case study of Primary and Junior Schools in Heihe). *Historical and Social-Educational Idea*, no. 4–5 (12), pp. 172–180. DOI: 10.17748/2075-9908-2020-12-4-5-172-180. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Novikova, L. A., Ushakova, L. K., 2017. Features of secondary and higher education in China. *Historical and Social-Educational Idea*, no. 5/1 (9), pp. 224–230. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Chen', Ch., 2011. Higher secondary school of China in the modern reforms of education. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.)*, 25 p. (In Russ.)
21. Su Ts., Syao S., 2011. Basic forms and tendencies of development of the system of inspection and school evaluation in China. *Pedagogika*, no. 1, pp. 94–103. (In Russ.)
22. Pozdnyakov, I. A., 2017. Russian school in China: a perspective basis for the tuition and adaptation of the international students at the Russian universities. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, no. 183, pp. 57–62. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Sheveleva, S. I., 2015. Formation of intercultural competence of students from the countries of the Asian-Pacific region at the stage of pre-university training. *Abstract Cand. Sci. (Pedag.) Tomsk*, 24 p. (In Russ.)
24. Rummyantseva, N. M., Gartsova, D. A., 2017. Ethno-oriented approach to the organization of Russian language learning by Chinese students at the pre-university stage using e-learning tools. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, no. 1 (9), pp. 80–100. DOI: 10.7442/2071-9620-2017-9-1-80-100 (In Eng., abstract in Russ.)
25. Laws on education in the People's Republic of China. St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2020, 97 p. [online]. Available at: [https://spbu.ru/sites/default/files/zakon\\_ob\\_obrazovanii\\_v\\_kitayskoy\\_narodnoy\\_respublike\\_rus.pdf](https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf) (accessed 26.06.2024). (In Russ.)
26. Golik, M. Ya., 2016. The Russian language in China: Past and present. *Philology. Theory and Practice*. Tambov: Gramota Publ., pp. 108–110. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Pirozhenko, L. V., 2022. Reforming the private education system in China: trends and risks. Diversification of teacher education in the context of the development of the information society: *Proc. Sci. conf. Minsk: BSU Publ.*, pp. 67–73. (In Russ.)
28. Li, V., Tsz, Ch., 2024. Studying the Russian language in modern China. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no. 22 (1), pp. 222–243. DOI: <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-11> (In Russ., abstract in Eng.)
29. Maslov, A. A., 2022. Prospects and opportunities for Russian universities to enter the Chinese educational market. *Russian International Affairs Council. Analytical note No. 40* [online]. Available at: <https://russiancouncil.ru/activity/policybriefs/perspektivy-i-vozmozhnosti-vykhoda-rossiyskikh-universitetov-na-kitayskiy-obrazovatelnyy-rynok/> (accessed 01.07.2024). (In Russ.)
30. Pestsov, S. K., 2020. Strategic partnership of Russia and China: Place and role of humanitarian cooperation. *Proceedings of the Institute of History, Archaeology and Ethnology FEB RAS*, no. 29, pp. 137–165. (In Russ., abstract in Eng.)
31. Kaplunova, M. Ya., 2023. The Russian language in modern China. *Sociolinguistics*, no. 1 (13), pp. 60–71. DOI: 10.37892/2713-2951-1-13-60-71 (In Russ., abstract in Eng.)
32. Khan', L., 2021. Research on the present situation of compound foreign language talents training in applied colleges and universities. *Russian language in modern China: Proc. Sci. conf. Chita: ZabSU Publ.*, pp. 85–89. (In Eng., abstract in Russ.)
33. Chi, S., 2021. A Study on the difficulties and countermeasures of college english cooperative learning based on the mixed learning mode in Inner Mongolia. *Russian language in modern China: Proc. Sci. conf. Chita: ZabSU Publ.*, pp. 90–94. (In Eng., abstract in Russ.)

### Информация об авторах

Е. Ю. Булыгина, кандидат филологических наук, директор Института филологии и медиакоммуникаций, Новосибирский государственный педагогический университет,

bulyginalena2010@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5191-7896>, Новосибирск, Россия

М. А. Лаппо, доктор филологических наук, заведующая кафедрой современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, [marine.lappo@yandex.ru](mailto:marine.lappo@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4335-5181>, Новосибирск, Россия

#### **Information about the authors**

Elena Yu. Bulygina, Cand. Sci. (Philology), Head of the Institute of Philology and Media Communications, Novosibirsk State Pedagogical University, [bulyginalen2010@mail.ru](mailto:bulyginalen2010@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5191-7896>, Novosibirsk, Russia

Marina A. Lappo, Dr. Sci. (Philology), Head of the Department of Modern Russian Language and Methods of Teaching, Novosibirsk State Pedagogical University, [marine.lappo@yandex.ru](mailto:marine.lappo@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4335-5181>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 10.07.2024

Принята к публикации 10.08.2024

Submitted 10.07.2024

Accepted for publication 10.08.2024



Научная статья

УДК 377.5

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.05

## Цифровые инструменты в образовательной среде системы среднего профессионального образования

Тропникова Валерия Валерьевна<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Новосибирский медицинский колледж, Новосибирск, Россия

<sup>2</sup>Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия

*Аннотация.* Рассматривается применение комплекса средств обучения, включая цифровые лаборатории и микроскопию в учебных и внеучебных траекториях образовательного процесса при обучении химии, с оценкой их влияния на повышение качества профессиональной подготовки студентов в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Цель статьи – анализ эффективности использования цифровых лабораторий; выявление преимуществ и потенциальных трудностей внедрения этих технологий в образовательный процесс; разработка рекомендаций для преподавателей по оптимальному использованию цифровых инструментов в условиях цифровой трансформации образования.

Методология исследования включает анализ литературы, экспериментальное обучение с использованием комплекса средств обучения, анкетирование студентов и преподавателей, а также статистический анализ данных для оценки влияния цифровых инструментов на обучение химии в медицинском колледже.

Результаты. Показано, что усвоение теоретического материала по химии, осознанность проведения опытов на практических занятиях с использованием цифровых лабораторий способствует более глубокому пониманию химических процессов, повышает мотивацию студентов к изучению предмета и улучшает их практические навыки, что в свою очередь ведет к повышению общего уровня учебных достижений и эффективности образовательного процесса. Внеучебные траектории и междисциплинарные проекты компенсируют отчасти недостаток учебных часов, интегрируя знания из разных областей, в итоге повышая общую ценность и гибкость образовательного процесса.

Закключение. Определено, что цифровая информационно-предметная образовательная среда, интегрируя комплекс средств обучения, включая цифровые лаборатории и микроскопию, в систему среднего медицинского образования, а также расширяя использование не только учебных, но и внеучебных траекторий обучения, способствует глубокому усвоению теоретического материала и развитию необходимых практических навыков и профессиональных компетенций. Внеучебные траектории обучения эффективно компенсируют ограниченное количество учебных часов по химии, обеспечивая более глубокое понимание и применение знаний.

*Ключевые слова:* образовательная среда; система среднего профессионального образования; цифровые лаборатории и микроскопия; учебные и внеучебные траектории

*Для цитирования:* Тропникова В. В. Цифровые инструменты в образовательной среде системы среднего профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.05>

*Благодарности:* Сахарову Андрею Валентиновичу, доктору биологических наук, профессору, заведующему кафедрой зоологии и методики обучения биологии; Лошенко Виталине Игоревне, кандидату биологических наук, доценту кафедры биологии и экологии ИЕСЭН, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия).

## Digital Instruments in the Educational Environment of the System of Secondary Vocational Education

Valeriya V. Tropnikova<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Novosibirsk Medical College, Novosibirsk, Russia

<sup>2</sup>Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

*Abstract.* The application of digital laboratories using digital sensors and microscopy in chemistry teaching is considered. Their influence on improving the quality of students' professional training in the conditions of digital transformation of educational environment in curricular and extracurricular training trajectories is evaluated. The aim of the article is to analyze the effectiveness of using digital laboratories; to identify the advantages and potential difficulties of implementing these technologies in the educational process; to develop recommendations for teachers on the optimal use of digital tools in the conditions of digital transformation of education.

*Methodology.* The study includes literature review, experiential learning using digital labs, student and faculty questionnaires, and statistical analysis of data to assess the impact of digital tools on chemistry instruction in medical school.

*Results.* It has been demonstrated that mastering theoretical material in chemistry and the conscious application of digital laboratories during practical sessions contribute to a deeper understanding of chemical processes, enhance students' motivation to study the subject, and improve their practical skills. This, in turn, leads to an overall increase in academic achievements and the effectiveness of the educational process. Extracurricular trajectories and interdisciplinary projects partially offset the lack of instructional hours by integrating knowledge from various fields, ultimately enhancing the overall value and flexibility of the educational process.

*Conclusion.* It is determined that the educational environment, integrating a set of teaching tools, including digital laboratories and microscopy, into the system of secondary medical education, as well as expanding the use of not only curricular but also extracurricular learning trajectories, promotes deep learning of theoretical material and development of necessary practical skills and professional competencies. Extracurricular learning trajectories effectively compensate for the limited number of teaching hours in chemistry, providing a deeper understanding and application of knowledge.

*Keywords:* educational environment; system of secondary vocational education; digital laboratories and microscopy; curricular and extracurricular trajectories

*For citation:* Tropnikova, V. V., 2024. Digital instruments in the educational environment of the system of secondary vocational education. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.05>

*Acknowledgments:* Andrei V. Sakharov, doctor of biological sciences, professor, head of the Department of zoology and biology teaching methods; Vitalina I. Loshenko, candidate of biological sciences, associate professor of the Department of biology and ecology, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

**Введение. Постановка проблемы.** В условиях стремительной цифровой трансформации образовательной среды, обновлении ФГОС СПО, оптимизации учебного времени на освоение дисциплин естественно-научного цикла, с включением,

например, химии в профессиональные модули и междисциплинарные курсы, возникает необходимость интеграции современных технологий. Например, дисциплина «Химия» встроена в междисциплинарный курс профессионального модуля ПМ.01.01.

МДК.01.01. «Основы химии и физико-химические методы лабораторных исследований» с общим объемом 60 часов. В *измененных условиях* использование таких цифровых инструментов, как цифровые лаборатории может существенно улучшить качество обучения и компенсировать нехватку учебного времени. Однако остаются нерешенными вопросы эффективности этих инструментов и их воздействия на профессиональную подготовку студентов. Показано, что использование комплексов средств обучения, таких как цифровые лаборатории и микроскопия, помимо учебных часов, во внеучебное время способствует компенсации недостатка времени на практические занятия и углубленному усвоению теоретического материала, а также развитию практических навыков, индивидуальных компетенций.

**Формирование целей статьи.** Цель данной статьи заключается в исследовании воздействия цифровых лабораторий на профессиональную подготовку студентов, выявлении их преимуществ и недостатков при внедрении, а также в разработке рекомендаций по интеграции цифровых инструментов и внеаудиторных практик в образовательный процесс.

**Обзор научной литературы по проблеме.** Интеграция цифровых технологий в химические исследования, включая отрасль здравоохранения, благодаря развитию информационного общества, способствует появлению новых направлений, таких как хемоинформатика, фармацевтическая химия и медицинская биоинформатика. Эти направления играют ключевую роль в исследованиях, связанных с медицинскими препаратами, диагностикой и технологиями. Системный подход в химических исследованиях содействует внедрению новых медицинских технологий и необходимости повышения качества медицинского образования, становится фактором, определяющим уровень освоения информационных технологий в здравоохранении, как в каче-

ственном, так и в количественном аспекте [1; 2; 3]. Теоретические и практические вопросы интеграции информационных технологий в преподавании различных предметных областей и их методологических аспектов представлены учеными при проектировании цифровой образовательной среды (Н. В. Апатова [4], Е. Н. Арбузова [5], М. Е. Вайндорф-Сысоева [6], И. В. Роберт [7], Е. И. Машбиц [8], В. В. Пасечник [9] и др.).

Цифровые технологии совершенствуют учебный процесс, особенно в естественнонаучных дисциплинах [10–13]. Проблема несоответствия объема изучаемого учебного материала с временем на его изучение, необходимость корректировки при сложных темах приводит к поиску методического инструментария для нивелирования перегрузки, повышения эффективности учебного процесса и улучшения усвоения сложных понятий, при этом активно используется, помимо учебной образовательной деятельности, внеучебная, являющаяся компонентом образовательной среды.

В свою очередь, цифровая информационно-предметная среда, как часть образовательной среды, включает различные средства обучения, используемые в учебном заведении при организованном учебном процессе (учебники, практикумы, учебные таблицы, инструкции, раздаточный материал, модели, лабораторные приборы, экранно-звуковые средства обучения), а также комплекс средств обучения – цифровые лаборатории (ЦЛ), понимаемые как системы, использующие цифровые датчики (измерительные приборы), такие как датчики давления, температуры и другие, для сбора и анализа данных в реальном времени. Они позволяют студентам проводить точные измерения и эксперименты, обеспечивая высокую степень объективности и надежности результатов. Цифровые лаборатории интегрируются с образовательными платформами и программным обеспечением, что способствует улучшению процесса обучения и углублению понимания науч-

ных принципов и методов. Использование ЦЛ и микроскопии как метода изучения объектов и структур, которые невозможно увидеть невооруженным глазом, а только с использованием оптического прибора (микроскопа), позволяющего студентам изучать реакции, клетки, микроорганизмы, изучалось учеными и методистами (Ю. А. Воронин [14], С. А. Волкова [15], А. И. Зими́на [16], В. В. Клевицкий [17], А. Г. Назарова [18], М. И. Старовиков [19], Д. М. Жилин [20], Р. М. Чудинский [21]). Так, А. И. Зими́на, П. И. Беспалов, С. А. Волкова и др. использовали цифровые лаборатории, представленные на российском рынке, такие как «Архимед», «L-микро», AFS, Releon для школьников [22], убедительно показали возможности ЦЛ для организации познавательной деятельности, овладения способами деятельности, формирующими исследовательскую, информационную и коммуникативную компетенции [23; 24]. Использование цифровых лабораторий и цифровой микроскопии для проведения экспериментов по химии позволит проверять гипотезы, наблюдать качественные реакции, проводить количественные измерения, которые значительно повышают качество образования, улучшают мотивацию и понимание теоретического материала.

Так, С. В. Вдовина, О. С. Григорьева убеждены, что «социальные, экономические, научно-технические условия требуют развития эффективных средств учебной деятельности, доступных человеку, ... одним из оптимальных способов повышения качества химического образования является совершенствование процесса проведения лабораторных занятий по общехимическим дисциплинам» [25, с. 300], предлагая использовать «цифровые лаборатории при обучении химии в вузах для повышения успеваемости» [25]. Н. В. Шарыпова и коллеги внедрили цифровые лаборатории (ЦЛ) в учебный процесс вузов для изучения курса «Общая химия», с целью развития предметных компетенций студен-

тов [26]. Е. В. Александрова, Е. Б. Борунова, М. В. Всяких выявили преимущества использования цифровых датчиков для усвоения сложных тем [27–29]. Исследователи едины во мнении, что цифровые лаборатории, включая цифровые датчики, обладают значительными преимуществами при проведении химических экспериментов и опытов. Однако несмотря на предпосылки, для системы среднего медицинского образования, имеющего ярко выраженный практико-ориентированный характер, вузовские ресурсы, как правило, сложны в использовании, так как «носят в основном академическую направленность; преподаватели и мастера производственного обучения не разрабатывают самостоятельно учебных пособий и учебников, так как в отличие от профессорско-преподавательского состава вузов не имеют соответствующей квалификации» [30, с. 101], методические аспекты обучения химии, включающие такие комплексы средств обучения информационно-предметной среды, как цифровые лаборатории и датчики, отсутствуют.

**Методология и методы исследования.** Анализ теоретических исследований и педагогического опыта по методикам применения комплекса средств обучения как в учебной, так и внеучебной деятельности выявил основные тенденции и закономерности при организации учебного процесса при использовании ЦЛ, позволил определить эффективные подходы к интеграции этих средств в образовательную практику. Эмпирические методы: педагогический эксперимент; наблюдение за учебным процессом; опрос и анкетирование студентов медицинского колледжа по направлению «Лабораторная диагностика» с целью выяснения мотивации, обобщения опыта по использованию цифровых датчиков в учебном процессе. Представлен опыт внедрения цифровых датчиков в учебный процесс, который может быть использован медицинскими колледжами при осво-

ении профессионального модуля ПМ.01.01.

**Результаты исследования, обсуждение.** Опыт использования цифровых лабораторий, оснащенных цифровыми датчиками, в медицинском колледже связан с необходимостью формирования и развития практических навыков и цифровых компетенций у будущих специалистов среднего звена. Особое значение для специфического направления 31.02.03 «Лабораторная диагностика» имеют навыки проведения качественного и количественного анализов по дисциплине «Общая химия», интегрированной в профессиональный модуль ПМ.01.01, в междисциплинарный курс МДК.01.01 в соответствии с целевыми требованиями ФГОС СПО и Профстандартом направления «Лабораторная диагностика», связанных с пониманием того, что методы химического, физико-химического анализов находят широкое применение в различных областях, особое значение имеет диагностика множества заболеваний, основанная на сравнении анализов крови, мочи, желудочного сока, спинномозговой жидкости, взятых у конкретного больного, с нормальным содержанием определенных компонентов в различных жидкостях и тканях организма. Работая в группах, студенты осваивают дисциплину и, наряду с традиционными методами обучения, приобретают

навыки работы с цифровыми лабораториями (ЦЛ), развивая профессиональные компетенции и определенные виды трудовых функций. Вполне понятно, что лабораторные работы по химии с использованием ЦЛ обеспечивают «знакомство» с оборудованием и методиками исследований, укрепляя теоретические знания количественными измерениями и фактологическим материалом.

Например, датчик температуры может использоваться для измерения температуры растворов, что позволяет изучать влияние температуры на скорость химических реакций. В данном случае освоение дисциплины, сочетающее традиционные методы и комплекс технических средств обучения, способствует более эффективному формированию необходимых профессиональных компетенций. Отметим, что внимание студентов акцентировалось на количественном эксперименте, имеющем значение для точного измерения химических и физико-химических параметров, таких как чистота, концентрация, количество веществ. Проведено анкетирование студентов 1-го курса направления «Лабораторная диагностика», которое свидетельствовало, что 65 % студентов слышали о ЦЛ, но опыта в учебной деятельности не имели (рис. 1).

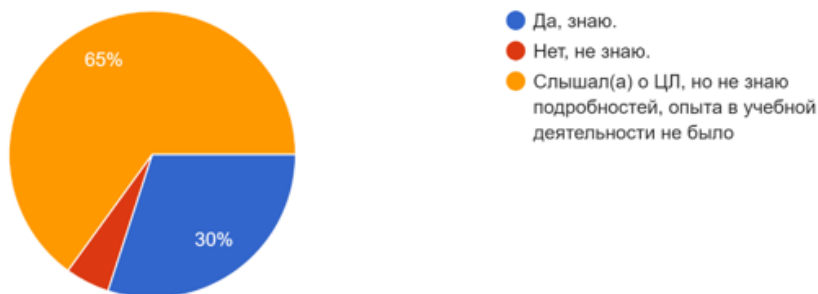


Рис. 1. Осведомленность студентов о цифровых лабораториях

На вопрос об оценке уровня понимания студентами того, что такое цифровой датчик, только 50 % студентов ответили верно,

15 % – не верно, а 35 % студентов и вовсе затруднились в его определении.

Примером использования при изучении



темы «Растворы и их свойства», «помимо традиционного теоретического рассмотрения понятий теории растворов, химической природы растворения и растворов, способов выражения концентрации растворов, термодинамических закономерностей образования растворов, стадий растворения кристаллических веществ в воде, растворов электролитов и неэлектролитов; решения практических задач на расчеты массовой доли, процентной, молярной; ролевой игры «Лабораторный техник» с обсуждением медицинской ситуации определения глюкозы в крови» [31, с. 72–89]; были проведены лабораторные опыты с использованием ЦЛ по анализу концентраций антисептических растворов с использованием цифрового датчика рН-метра. Объединив изучение антисептиков с экологическими аспектами их использования и утилизации (на примере растворов хлоргексидина биглюконата  $C_{22}H_{30}Cl_2N_{10}$ ), осуществлена межпредметная интеграция химии и экологии; актуализированы фундаментальные знания по химии и их применение для решения задач в области экологии и охраны окружающей среды, в соответствии с государственной политикой и нормативными актами. В свою очередь, целью лабораторной работы явилось исследование изменений рН при различных концентрациях раствора хлоргексидина биглюконата  $C_{22}H_{30}Cl_2N_{10}$ ; формирование навыка уверенного пользования цифровой лабораторией с дальнейшим обсуждением использования хлоргексидина в медицинских целях. При актуализации знаний студентам *разъяснено* значение хлоргексидина как антисептика, широко используемого в медицинской практике для предотвращения и лечения инфекций. *Освещена* важность понимания химических свойств хлоргексидина, включая его взаимодействие с биологическими мембранами и влияние на рН растворов. *Изучались* при групповой работе изменения рН при различных концентрациях хлоргексидина (0,05 %; 0,1 %; 0,2 %; 0,5 %),

что позволяет оценить его потенциальное воздействие на биологические ткани и клиническую безопасность применения. *Сообщалось* о том, как изменение рН может влиять на антисептическую активность и раздражающий потенциал хлоргексидина. В процессе проведения лабораторной работы студенты самостоятельно осуществляли подготовку растворов хлоргексидина различной концентрации, проводили измерения рН каждого раствора, полученные значения были занесены в таблицу, где студенты на практике осуществляли визуализацию значений с фиксацией результатов. Так, 0,05%-й раствор имел рН 6,8, что ближе к нейтральному, так как меньше активного вещества влияло на кислотно-основное равновесие воды. Затем при замерах 0,1 %; 0,2 %; 0,5 % рН раствора уменьшалась, указывая на изменение общей ионной активности и кислотности среды (повышение кислотности) и т. д. *Актуализировались* знания о классификации антисептических средств, механизмах их действия и критериях оценки их воздействия на живой организм и окружающую среду. *Отмечалось*, что хлоргексидин, как катионный бигуанид, часто используется в виде хлоргексидин биглюконата, где молекула хлоргексидина действует как катион. Катионные свойства хлоргексидина позволяют ему эффективно взаимодействовать с отрицательно заряженными фосфатными группами в клеточных мембранах бактерий и других микроорганизмов. Это взаимодействие приводит к повреждению клеточной мембраны, потере клеточного содержимого и, в конечном итоге, к гибели микроорганизма. *Приводился пример* химической реакции, как хлоргексидин может взаимодействовать с мембранными липидами. Рассматривались проблемные вопросы, например: какие меры предосторожности необходимо предпринять при использовании антисептиков на основе хлоргексидина в медицинской практике и быту, учитывая его воздействие на клеточные



мембраны? каковы экологические последствия использования и утилизации хлоргексидина, и какие стратегии могут минимизировать его воздействие на окружающую среду? каковы могут быть последствия использования биоразлагаемых контейнеров для сбора и утилизации биологического материала, и как это повлияет на процедуры лабораторной безопасности и экологическую устойчивость? рефлексия при заключительном обсуждении касалась понимания взаимосвязи между химическим составом антисептика и его влиянием на pH, возможностей эффективного применения в клинической практике. *Подчеркивалась* экологический аспект использования химических веществ, особенно в отношении их утилизации и потенциального воздействия на окружающую среду. В данном случае студенты анализировали свои результаты, обсуждали влияние химических свойств антисептиков на окружающую среду и разрабатывали стратегии их безопасной утилизации. Сообщения обучаемых на профильные темы использования антисептиков применялись не только в медицинской практике для дезинфекции и стерилизации, но и в быту: в качестве активного ингредиента в личной гигиене, включая ополаскиватели для рта и растворы для промывания ран.

Использование датчиков при проведении опытов помогло осуществить межпредметную интеграцию экологически ответственного подхода общественного аспекта здравоохранения в медицинской лабораторной деятельности. Отмечена важность соблюдения экологических стандартов в медицинских учреждениях для минимизации воздействия химических реагентов, использованных биоматериалов, безопасной утилизации медицинских отходов. Подчеркнуто значение междисциплинарного подхода. Акцентировано внимание на инновациях для стимуляции интереса студентов к поиску и применению инновационных медицинских практик, которые

могут снизить экологическую нагрузку и улучшить качество медицинского обслуживания.

Положительное влияние оказало использование ЦЛ на мотивацию студентов участвовать в проектной деятельности. Так, опрос показал, что 85 % студентов готовы участвовать в проектной деятельности с использованием ЦЛ. Отметим, что студентам, изъявившим желание участвовать в проектной деятельности, были предложены темы проектов и осуществлена подготовка к студенческим конференциям.

Примером использования ЦЛ во *внеурочной (внеаудиторной) деятельности* и индивидуальной работе студентов явились мастер-классы с цифровыми лабораториями и микроскопией, проведенные в научно-образовательном центре «Экспериментальная и прикладная биология» лаборатории Института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВО «НГПУ», где студенты расширяли и закрепляли пройденный материал с погружением в межпредметные связи химии, физики и биологии, проявляли большую познавательную активность. Так, например, при индивидуальной работе изучали микроскопию с предметными стеклами (с мазками крови, клетками печени и др.), что позволило дополнительно формировать профессиональные компетенции для прохождения новой формы итоговой аттестации – демонстрационного экзамена «Молодые профессионалы», затем в целях саморазвития студентам предлагалось провести рефлексию собственной внеучебной (внеаудиторной) деятельности.

Результатом оценки включения цифровых лабораторий в учебную деятельность явилось понимание студентов: 90 % студентов считают, что на их будущую профессиональную деятельность цифровые технологии будут оказывать существенное влияние.

Основные проблемы, связанные с использованием комплекса средств

обучения, включающих ЦЛ, по мнению преподавателей, связаны с техническим дефицитом, т. е. ограничением доступа к цифровому оборудованию, его не укомплектованностью, техническими особенностями программного обеспечения, устареванием оборудования; дидактическим дефицитом, т. е. ограниченным количеством публикаций по методикам химического эксперимента, применимым для медицинского колледжа; высокой учебной нагрузкой и скептическим взглядом на то, что дополнительная работа с цифровыми инструментами и платформами не включена в структуру нагрузки [32, с. 71; 33, с. 52].

Однако к достоинствам цифровых лабораторий следует, несомненно, отнести изменение содержания опытов при соблюдении принципа наглядности, усиление связи теории с практикой, понимание и решение расчетно-экспериментальных задач на количественном уровне, создание и решение проблемных ситуаций и др.

Все это позволило предложить рекомендации для преподавателей:

- использование *аудиторной и внеаудиторной* работы со студентами медицинских направлений (учитывая особенности и специфику подготовки) по междисциплинарному взаимодействию и интеграции, использованию знаний из различных дисциплин в реальных клинических и исследовательских контекстах, что способствует развитию критического мышления и проблемно-ориентированного подхода к обучению;

- доступ к современному оборудованию для исследовательских проектов;

- использование цифровых лабораторий с дальнейшей адаптацией рабочих программ с интеграцией цифровых технологий в традиционные при проведении экспериментов, включая микроскопию химии биологических жидкостей для подготовки к новой форме итоговой аттестации (процедуры государственной итоговой аттестации) обучающихся – демонстрационному

экзамену «Молодые профессионалы».

Широкие функциональные возможности использования в образовательном процессе ЦЛ при экспериментальной работе в учебное и внеучебное время, при выполнении студентами исследовательских проектов выявляет повышение осознанности и мотивации студентов. Особенностью для направления «Лабораторная диагностика» явилось использование дидактических возможностей ЦЛ при подготовке студентов в области химии и смежных дисциплин к форме государственной аттестации в соответствии с федеральным проектом «Молодые профессионалы».

**Заключение.** В системе СПО химия как учебный предмет создает условия для формирования цифровой информационно-предметной среды, в которой цифровые инструменты становятся источником диалога, обучающие задания предполагают групповое и индивидуальное обсуждение проблем, развивают критическое мышление и рефлекссию, эффективно дополняя традиционные методы обучения. Педагогический опыт свидетельствует, что сочетание натурального эксперимента на лабораторных занятиях и опытов с использованием комплекса средств обучения цифровой лаборатории позволяет формировать необходимые цифровые и профессиональные компетенции, включая межпредметные связи химии, физики, экологии и биологии, закладывая у обучающихся фундамент для формирования общенаучного понимания картины мира. Устойчивый познавательный интерес студентов к лабораторным занятиям с использованием цифровых средств обучения в рамках учебного и внеучебного процесса как органической части деятельности учебного заведения при обучении и воспитании связан с тем, что 90 % студентов считают, что будущее отрасли здравоохранения, включая лабораторную диагностику, связано с цифровыми технологиями. Изменение практики с учетом специфики лабораторной диагностики

предполагает системность решений для иного уровня использования цифровых образовательных ресурсов, распространения новых моделей организации учебного про-

цесса, экологично включающих использование цифровых решений с пониманием того, какие педагогические задачи должны решаться более эффективно [32].

#### Список источников

1. Роберт И. В. Развитие информатизации образования в условиях цифровой трансформации // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 1. – С. 40–50.
2. Роберт И. В., Шихнабиева Т. Ш., Касторнова В. А., Козлов О. А., Поляков В. П., Мухаметзянов И. Ш. Международный опыт применения цифровых технологий в деятельности общеобразовательных организаций // Педагогическая информатика. – 2022. – № 1. – С. 75–92.
3. Абдуазимова-Озсулу Л. А., Мухторова М. М., Абдуазимов А. А., Ханазаров Д. А., Мазифарова К. Р. Проблемы инновационного образования в медицине // Вестник науки и образования. – 2021. – № 15-2 (118). – С. 50–56.
4. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: ИОШ, РАО, 1994. – 228 с.
5. Арбузова Е. Н., Усольцева Л. В. Конструирование и применение комплексов средств обучения для методической подготовки студентов-биологов в условиях информационно-предметной среды вуза: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. – 162 с.
6. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2020. – 244 с.
7. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. – 2020 – № 3 (47). – С. 3–16.
8. Машибиц Е. И. Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
9. Пасечник В. В. Теория и практика организации учебно-воспитательной деятельности учащихся в процессе обучения биологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 46 с.
10. Corrigan D. No wonder kids are confused: The relevance of science education to science. Paper presented at the ACER annual research «Conference boosting science learning – what will it take?». – Canberra, 2006. – URL: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2006/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2006/).
11. Ben-David Kolikant Y. Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn // Computers in Human Behavior. – 2010. – Vol. 26, no. 6. – P. 1384–1391. DOI: [doi.org/10.1016/j.chb.2010.04.012](https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.04.012).
12. DeCoito I. The Use of Digital Technologies to Enhance Learners' Conceptions of Nature of Science // McComas, W. F. (eds) Nature of Science in Science Instruction. Science: Philosophy, History and Education. Springer, Cham, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_19)
13. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
14. Воронин Ю. А., Чудинский Р. М., Бовин И. Т., Сахаров Ю. Е. Современный учебный физический эксперимент: учебное пособие. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2000. – 295 с.
15. Волкова С. А., Гусев С. Н. К использованию цифровой лаборатории // Химия в школе. – 2010. – № 6. – С. 64–67.
16. Зимина А. И. Методика эффективного использования цифровых лабораторий на уроках химии в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 21 с.
17. Клевицкий В. В. Учебный физический эксперимент с использованием компьютера как средство индивидуализации обучения в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 16 с.
18. Назарова А. Г. Организация демонстрационного химического эксперимента с использованием средств информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 21 с.
19. Старовиков М. И. Обучение школьников экспериментальному методу в курсе физики с использованием компьютера: монография. – Бийск: ЮГПУ, 2006. – 264 с.

20. Жилин Д. М. Практикум L-Микро. Руководство для студентов. – М.: МГИУ, 2006. – 322 с.
21. Чудинский Р. М. К вопросу о компьютеризации учебного эксперимента // Наука и образование. – 2006. – № 6. – С. 69–71.
22. Зими́на А. И., Беспалов П. И., Дорофеев М. В. Применение цифровых лабораторий при проведении демонстрационного эксперимента // Химия в школе. – 2010. – № 10. – С. 59–66.
23. Беспалов П. И., Дорофеев М. В., Жилин Д. М., Зими́на А. И., Оржековский П. А. Использование цифровых лабораторий при обучении химии в средней школе. – М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2014. – 229 с.
24. Беспалов П. И., Дорофеев М. В. Реализация образовательных программ естественнонаучной и технологической направленностей по химии с использованием оборудования центра «Точка роста» (методическое пособие). – М., 2021. – 155 с.
25. Вдовина С. В., Григорьева О. С. Применение цифровых лабораторий при изучении общехимических дисциплин в вузе // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 5. – С. 300–302. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tsifrovyyh-laboratoriy-pri-izuchenii-obshehimicheskikh-distitsiplin-v-vuze> (дата обращения: 02.08.2024).
26. Шарыпова Н. В., Соловьёва А. Л., Батенева Я. А. Использование цифровых датчиков при изучении общей химии в вузе // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 230–234. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39849> (дата обращения: 02.08.2024).
27. Александрова Е. В. Изучаем органические кислоты с использованием цифрового датчика pH // Химия в школе. – 2024. – № 2. – С. 66–73.
28. Борунова Е. Б. Из опыта использования цифровых лабораторий // Химия в школе. – 2022. – № 6. – С. 66–71.
29. Всяких М. В. Цифровая лаборатория на школьных уроках химии как средство повышения познавательной активности учащихся // Научные горизонты. – 2023. – № 9 (73). – С. 4–8.
30. Профессионально-педагогическое образование: научный поиск и решения XXI века: монография / А. В. Феоктистов, В. А. Федоров, Л. М. Андриюхина [и др.]; под науч. ред. Л. М. Андриюхиной. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. – 167 с.
31. Тропникова В. В., Хомченко А. С. Практикум по химии. – Новосибирск, 2024. – 197 с.
32. Волкова С. А., Пустовит С. О. Недостатки и преимущества применения цифровой лаборатории «AFS» в обучении химии в средней школе // Педагог и цифровое образование. – М.: Грин Принт, 2022. – 84 с.

## References

1. Robert, I. V., 2022. Development of education informatization in the context of digital transformation. *Pedagogy*, no. 86 (1), pp. 40–50. (In Russ.)
2. Robert, I. V., Shikhnabieva, T. Sh., Kastornova, V. A., Kozlov, O. A., Polyakov, V. P., Mukhametzyanov, I. Sh., 2022. International experience in the application of digital technologies in the activities of general education organizations. *Pedagogical Informatics*, no. 1, pp. 75–92. (In Russ.)
3. Abduazimova-Ozsuylu, L. A., Mukhtorova, M. M., Abduazimov, A. A., Khanazarov, D. A., Mazifarova, K. R., 2021. Issues of innovative education in medicine. *Bulletin of Science and Education*, no. 15-2 (118), pp. 50–56. (In Russ.)
4. Apatova, N. V., 1994. *Information technologies in school education*. Moscow: IOSH, RAS, 228 p. (In Russ.)
5. Arbozova, E. N., Usoltseva, L. V., 2010. Design and application of learning tools for methodological training of biology students in the information-subject environment of a university: monograph. Omsk: Publishing House of OmSPU, 162 p. (In Russ.)
6. Vaindorf-Sysoeva, M. E., Subocheva, M. L., 2020. *Digital learning in the context of modern education: practice of application*. Moscow: Diona LLC, 244 p. (In Russ.)
7. Robert, I. V., 2020. Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement. *Informatization of Education and Science*, no. 3 (47), pp. 3–16. (In Russ.)
8. Mashbits, E. I., 1986. *Computerization of education: Problems and prospects*. Moscow: Znanie, 80 p. (In Russ.)
9. Pasechnik, V. V., 1994. *Theory and practice of organizing educational and extracurricular*

- activities of students in the process of teaching biology. *Abstract Dr. Sci. (Pedagogical)*. Moscow, 268 p. (In Russ.)
10. Corrigan, D., 2006. No wonder kids are confused: The relevance of science education to science. Paper presented at the ACER Annual Research Conference “Boosting Science Learning-What Will It Take?”. Canberra, Australia. Available at: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2006/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2006/) (In Eng.)
11. Ben-David Kolikant, Y., 2010. Digital natives, better learners? Students’ beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior*, no. 26 (6), pp. 1384–1391. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563210000889>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.04.012> (In Eng.)
12. DeCoito, I., 2020. The use of digital technologies to enhance learners’ conceptions of nature of science. *McComas, W. F. (ed.) Nature of Science in Science Instruction*. Science: Philosophy, History and Education. Cham: Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_19). (In Eng.)
13. Kodzhaspirova, G. M., Petrov, K. V., 2008. Technical teaching aids and methods of their use: textbook for students of higher educational institutions. 5th ed. Moscow: Akademiya Publishing Center, 352 p. (In Russ.)
14. Voronin, Yu. A., Chudinsky, R. M., Bovin, I. T., Sakharov, Yu. E., 2000. Modern educational physical experiment: textbook. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University Publishing House, 295 p. (In Russ.)
15. Volkova, S. A., Gusev, S. N., 2010. On the use of a digital laboratory. *Chemistry in School*, no. 6, pp. 64–67. (In Russ.)
16. Zimina, A. I., 2012. Methodology for the effective use of digital laboratories in chemistry lessons in secondary schools: abstract *Cand. Sci. (Pedagogical)*. Moscow, 21 p. (In Russ.)
17. Klevitsky, V. V., 1999. Educational physical experiment using a computer as a means of individualizing education in school: abstract *Cand. Sci. (Pedagogical)*. Moscow, 16 p. (In Russ.)
18. Nazarova, A. G., 2003. Organization of a demonstration chemical experiment using information technology tools: abstract *Cand. Sci. (Pedagogical)*. Moscow, 21 p. (In Russ.)
19. Starovikov, M. I., 2006. Teaching students the experimental method in the physics course using a computer: monograph. Biysk State Pedagogical University named after V. M. Shukshin. Biysk: YGPU Publ., 264 p. (In Russ.)
20. Zhilyin, D. M., 2006. *Practicum L-Micro: Student’s Guide*. Moscow: MGIU Publ., 322 p. (In Russ.)
21. Chudinsky, R. M., 2006. On the issue of computerization of educational experiments. *Science and Education*, no. 6, pp. 69–71. (In Russ.)
22. Zimina, A. I., Bespalov, P. I., Dorofeev, M. V., 2010. Use of digital laboratories in demonstration experiments. *Chemistry in School*, no. 10, pp. 59–66. (In Russ.)
23. Bespalov, P. I., Dorofeev, M. V., Zhilyin, D. M., Zimina, A. I., Orzhekovsky, P. A., 2014. Use of digital laboratories in chemistry education in secondary school. Moscow: BINOM, Laboratory of Knowledge, 229 p. (In Russ.)
24. Bespalov, P. I., Dorofeev, M. V., 2021. Implementation of educational programs in natural sciences and technology in chemistry using “Growth Point” center equipment (methodological guide). Moscow, 155 p. (In Russ.)
25. Vdovina, S. V., Grigorieva, O. S., 2014. Application of digital laboratories in studying general chemistry disciplines at the university. *Bulletin of Kazan Technological University*, no. 5, pp. 300–302. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tsifrovyyh-laboratoriy-pri-izuchenii-obschemicheskikh-disttsiplin-v-vuze>] (accessed: 02.08.2024).
26. Sharipova, N. V., Solovyeva, A. L., Batenova, Y. A., 2023. Use of digital sensors in studying general chemistry at the university. *Modern High-Tech Technologies*, no. 11, pp. 230–234. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39849> (accessed: 02.08.2024). (In Russ.)
27. Aleksandrova, E. V., 2024. Studying organic acids using a digital pH sensor. *Chemistry in School*, no. 2, pp. 66–73. (In Russ.)
28. Borunova, E. B., 2022. From the experience of using digital laboratories. *Chemistry in School*, no. 6, pp. 66–71. (In Russ.)
29. Vsyakikh, M. V., 2023. Digital laboratory in school chemistry lessons as a means of increasing students’ cognitive activity. *Scientific Horizons*, no. 9 (73), pp. 4–8. (In Russ.)
30. Feoktistov, A. V., Fedorov, V. A., Andryukhina, L. M. [et al.], ed., 2023. *Professional and Pedagogical Education: Scientific Search and Solutions of the 21st Century*. Ekaterinburg: Russian State Professional-Pedagogical University Publishing House, 167 p. (In Russ.)

31. Tropnikova, V. V., Khomchenko, A. S., 2024. Chemistry Practicum. Novosibirsk, 197 p. (In Russ.)
32. Volkova, S. A., Pustovit, S. O., 2022. Drawbacks and advantages of using the digital laboratory AFS in teaching chemistry in secondary school. Pedagogue and Digital Education. Moscow: Green Print LLC, 84 p. (In Russ.)

**Информация об авторе**

В. В. Тропникова, преподаватель, Новосибирский медицинский колледж, Новосибирский государственный университет экономики и управления, v.v.tropnikova@edu.nsuem.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2727-8470>, Новосибирск, Россия

**Information about the author**

Valeriya V. Tropnikova, Lecturer, Novosibirsk Medical College, Novosibirsk State University of Economics and Management, v.v.tropnikova@edu.nsuem.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2727-8470>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 25.07.2024  
Принята к публикации 06.08.2024

Submitted 25.07.2024  
Accepted for publication 06.08.2024



Научная статья  
УДК 37.091.3:57 (045)  
DOI: 10.15293/1813-4718.2405.06

## Методические условия формирования естественно-научной грамотности обучающихся при изучении организма человека в школьной биологии

Якунчев Михаил Александрович<sup>1</sup>, Маркинов Иван Федорович<sup>1</sup>, Осинин Роман Владимирович<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема формирования естественно-научной грамотности обучающихся. Ее освоение происходит при изучении учебных предметов, включая биологию с разделом о человеке как биосоциальном существе. Указывается потенциал раздела в формировании данной грамотности в случае, если будут определены методические условия.

Цель статьи. Выяснение и общая характеристика методических условий целенаправленного формирования функциональной грамотности обучающихся при изучении организма человека в школьной биологии для их дальнейшей конкретизации и предстоящей опытно-экспериментальной апробации в предметной подготовке.

Методология исследования. Она представлена в составе общенаучной (философской) идеи совершенствования личности, конкретно-научной (педагогической), выразителями которой являются социокультурный подход, принцип связи теории и практики обучения и положение об активизации познавательной деятельности обучающихся.

Методы исследования. Анализ литературы для определения методических условий формирования функциональной грамотности обучающихся, описание их существенных характеристик; абстрагирование, генерализация, систематизация и обобщение материалов исследования.

Заключение. Для формирования естественно-научной грамотности обучающихся при изучении организма человека выявлены и содержательно наполнены методические условия – конкретизация цели и задач, определение учебного материала, выделение и использование форм организации и методов обучения, выполнение практико-ориентированных заданий.

*Ключевые слова:* общее образование по биологии; обучающиеся; методические условия формирования естественно-научной грамотности при изучении организма человека

*Для цитирования:* Якунчев М. А., Маркинов И. Ф., Осинин Р. В. Методические условия формирования естественно-научной грамотности обучающихся при изучении организма человека в школьной биологии // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.06>

*Финансирование.* Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева») по теме «Формирование естественнонаучной грамотности у обучающихся при изучении биологии в общеобразовательной школе».

## Methodological Conditions for the Formation of Natural Science Literacy of Students when Studying the Human Body in School Biology

Mikhail A. Yakunchev<sup>1</sup>, Ivan F. Markinov<sup>1</sup>, Roman V. Osinin<sup>1</sup>

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

*Abstract.* The article actualizes the problem of the formation of natural science literacy of students. Its development takes place during the study of academic subjects, including biology with a section on man as a biosocial being. The potential of the section in the formation of this literacy is indicated if methodological conditions are determined.

The purpose of the article. Clarification and general characteristics of the methodological conditions for the purposeful formation of functional literacy of students in the study of the human body in school biology for their further concretization and upcoming experimental testing in subject training.

Research methodology. It is presented as part of the general scientific (philosophical) idea of personal improvement, specifically scientific (pedagogical), which is expressed by the socio-cultural approach, the principle of connection between theory and practice of teaching and the provision on the activation of cognitive activity of students.

Research methods. Analysis of the literature to determine the methodological conditions for the formation of functional literacy of students, description of their essential characteristics; abstraction, generalization, systematization and generalization of research materials.

Conclusion. For the formation of natural science literacy of students in the study of the human body, methodological conditions have been identified and meaningfully filled in – the specification of goals and objectives, the definition of educational material, the allocation and use of forms of organization and teaching methods, the performance of practice-oriented tasks.

*Keywords:* general education in biology; students; methodological conditions for the formation of natural science literacy in the study of the human body

*For citation:* Yakunchev, M. A., Markinov, I. F., Osinin, R. V., 2024. Methodological conditions for the formation of natural science literacy of students when studying the human body in school biology. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 65–75. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.06>

*Funding.* The study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev) on the topic “Formation of natural science literacy for students studying biology in a secondary school”.

**Введение, постановка проблемы.** Интенсивная трансформация современного российского общества не представляется возможной без реализации в сфере общего образования стратегии воспитания и развития личности, обеспечивающей ее готовность к активной деятельности для достижения желаемых успехов, осуществлению ответственного поведения в различных жизненных ситуациях. При этом воз-

никает необходимость в переосмыслении назначения обозначенной сферы в аспекте поиска новых подходов к совершенствованию содержания учебного материала, а также средств, необходимых для повышения качества подготовки подрастающего поколения к самостоятельному принятию решений [1]. Данная установка предполагает несомненную корректировку сложившейся знаниевой основы общего образова-

ния. На передний план явно выдвигается его практическая функция, предопределяющая причастность обучающихся не только к выделению жизненно важных, иногда бытовых проблем, но и к овладению умениями исследовать предметы и явления реальной действительности. Если изначально стимулом получения знаний была потребность в решении конкретных учебно-познавательных задач, то результатом общего образования сегодня должна стать способность применять накопленные знания в практической деятельности [2; 3].

В связи с приведенными суждениями следует согласиться с отечественными учеными-педагогами в том, что российское общее образование призвано обеспечивать освоение не просто способов действия, а умений, непосредственно сопряженных с опытом их применения в разных сферах, реализуя обоснованный еще в советской школе принцип связи обучения с жизнью. Учителю нельзя забывать, что на каждом уроке желательно формулировать ответы на вопросы о том, зачем изучается данный материал и где можно применить полученные знания. В связи с этим в педагогической науке не случайно были сформулированы забытые, но весьма актуальные сегодня положения, отражающие практический смысл названного выше принципа [4]. Наиболее существенные из них с нашими дополнениями представляются в следующих положениях: 1) следует в процессе обучения двигаться от жизненных ситуаций к формулированию знания или наоборот от формулирования знания к жизненным ситуациям; 2) следует постоянно приучать к использованию освоенных знаний на практике; 3) следует обращаться к объектам природного, социального, культурного, технического и информационного выразителей окружающей действительности как к источникам знаний, так и средствам их практического применения; 4) следует в процессе обучения устанавливать взаимосвязь между разными способами интел-

лектуальной и практической деятельности; 5) следует приобщать обучающихся к разным видам самостоятельных работ, ориентируя их с учетом личностных качеств на овладение не только знаниями, но и опытом их применения в учебных и реальных ситуациях.

Опираясь на сформулированные положения, можно смело утверждать, что принцип связи обучения с жизнью стал своего рода предтечей для преодоления актуальной на сегодня проблемы формирования у обучающихся функциональной грамотности. Ее сущность как раз заключается в их способности при получении образования и по завершению общеобразовательной подготовки применять освоенные знания для решения широкого спектра жизненных задач применительно к различным сферам человеческой деятельности. В связи с этим функциональная грамотность должна основываться на подлинной грамотности обучающихся и широте знаний об основных выразителях окружающего мира – природного, социального, духовно-нравственного, технического, технологического, информационного, помогая рационально мыслить и принимать правильные решения независимо от массовой культуры. Поэтому сегодня пристальное внимание международного и отечественного педагогических сообществ сосредоточено на формировании у обучающихся естественно-научной, математической, компьютерной, читательской, финансовой грамотности, креативности мышления и оценивании степени овладения ими.

Особое положение среди названных видов грамотности занимает грамотность естественно-научная. Соглашайся с мнением Л. М. Перминовой о том, что такая грамотность включает в себя понимание обучающимися основных принципов и концепций естественных наук, а также умение применять научный метод и критически оценивать научные данные [5]. Получается, что в названном виде грамотности

объективно нуждается каждый человек, получающий общее образование для осмысления и переосмысления полученных научных знаний из предметной области «Естественные науки», в составе которой есть биология. Фокусируя внимание на биологической составляющей обсуждаемого вида грамотности, в контексте названия данной статьи для нас представляется ценным мнение ученых о корреляции естественно-научной грамотности с грамотностью в вопросах организации и функционирования организма человека, его реакций на факторы внутренней и внешней сред [6]. Грамотность в таком случае представляется как одна из отправных точек для оптимального решения вопросов разумного использования способов укрепления здоровья, выступая в качестве руководства для поиска смыслов в отношении поддержания тонуса организма и позитивно эмоционально окрашенного образа жизни [7].

**Цель статьи** – выяснение и общая характеристика методических условий целенаправленного формирования функциональной грамотности обучающихся при изучении организма человека в школьной биологии для их дальнейшей конкретизации и предстоящей опытно-экспериментальной апробации в практике предметной подготовки.

**Методология и методы исследования.** Общенаучная (философская): идея совершенствования личности, предполагающая достижение позитивных изменений индивидуальных свойств человека в процессе познавательной и преобразовательной деятельности в отношении объектов окружающего мира – природных, социальных, технических, технологических и информационных. Конкретно-научная (педагогическая): 1) социокультурный подход, обеспечивающий привлечение обучающихся к выяснению особенностей познаваемых и преобразуемых объектов окружающего мира для определения их научной и практической ценности, важных в принятии

культуросообразных решений; 2) принцип связи теории и практики обучения, обеспечивающий включение обучающихся в выполнение практических заданий, связанных с учебными ситуациями и реальной жизнью; 3) положение об активизации познавательной деятельности обучающихся, побуждающее к инициативному овладению знаниями, интеллектуальными, практическими и специальными умениями, опытом эмоционально-ценностного отношения к объектам окружающего мира, их творческого преобразования, предопределяющих функциональную грамотность. Методы исследования: анализ литературы для определения методических условий формирования функциональной грамотности обучающихся, описание их существенных характеристик; абстрагирование, генерализация, систематизация и обобщение материалов исследования.

**Результаты исследования, обсуждение.** Вначале определимся с сущностью понятия «методические условия». Отметим, что в справочной литературе смысл условия как термина выражается при употреблении определенных слов, среди которых правило, обстановка, требование, возможность, ситуация, обстоятельство. Преимущественно на их основе педагоги-исследователи формулируют дефиниции педагогических условий с представлением их разнообразия – объективные и субъективные, общие и специфические, внешние и внутренние, организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические [8; 9; 10]. В согласовании с определением дидактических условий исследователи выражают собственные варианты понятия «методические условия», которые, к сожалению, недостаточно полно отражают его сущность [11; 12; 13]. С нашей точки зрения, смысл понятия «методические условия» заключается в следующем суждении – это обстоятельства как предпосылки, обеспечивающие достижение планируемой цели (задач) предметной подготовки обуча-

ющихся при целенаправленном отборе, построении и применении содержания учебного материала, организационных форм, методов (приемов) и средств обучения.

Анализ литературы и собственная практика работы в направлении формирования естественно-научной грамотности обучающихся при изучении организма человека в школьной биологии позволили определить методические условия для их экспериментальной апробации в следующем составе: 1) уточнение цели и задач; 2) определение учебного содержания; 3) подбор организационных форм, методов (обучения, учебной деятельности); 4) задействование заданий практического назначения [14].

Общие характеристики обозначенных методических условий в рамках изучения биологии на базовом уровне нами представляются на основе требований Международной программы по оценке образовательных достижений обучающихся (The Programme for International Student Assessment – PISA)<sup>1</sup>, материалов новой редакции федеральных государственных образовательных стандартов в части биологии и методических материалов по их внедрению в общеобразовательных организациях<sup>2</sup>.

*Первое условие* – конкретизация цели и задач изучения организма человека в школьной биологии с позиции формирования функциональной грамотности обучающихся представляется важным потому, что они предопределяют достижение желаемых результатов. Общая картина, отражающая приоритетную цель, уточняющие ее задачи обучения, воспитания и развития представлены на рисунке (рис. 1).

*Второе условие* – определение учебного содержания об организме человека с явной

ориентацией на овладение обучающимися функциональной грамотностью. С позиции требований программы PISA в качестве таковых нами определяются научные знания и умения. На их основе обучающиеся получают возможность выполнять практико-ориентированные действия по принятию решений в учебных и реальных ситуациях. Научные знания представляем в следующем составе:

I. Знания гносеологические: 1) историко-научные – материал, отражающий сведения и факты о приоритетных вехах в возникновении и эволюции наук об организме человека – морфологии, анатомии, физиологии, санитарии, гигиене, медицине, валеологии, психологии, антропоэкологии; 2) методологические – приоритетные подходы, принципы, идеи, теоретические и эмпирические методы изучения организма человека для осмысления уже имеющихся и получения новых знаний.

II. Знания биологические: 1) цито- и гистологические – клетки и ткани организма, их структура, особенности функционирования, способы деления и восстановления; 2) анатомо-морфологические – внутренняя и внешняя организация отдельных частей и организма в целом; 3) физиологические – особенности обменных процессов в отдельных частях и организме в целом.

III. Знания культурологические: 1) санитарно-гигиенические – способы применения обоснованных нормативов, санитарных правил и рекомендаций улучшения условий труда, быта, отдыха и питания; 2) медико-профилактические – способы предупреждения и лечения наиболее распространенных инфекционных и неинфекционных заболеваний, сохранения и укрепления здоро-

<sup>1</sup> Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся: руководство по проведению исследования PISA-2022. – М., 2022. – 37 с.

<sup>2</sup> Федеральная образовательная программа основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования».

вья; 3) антропоэкологические – факторы окружающей среды, воздействующие на организм человека, отдельные его части и их последствия [14; 15]; 4) валеологические – способы и средства культивирования здорового образа жизни, включая сбалансированное питание, физическую активность, стрессоустойчивость, исключение вредных привычек и зависимостей;

5) психологические – способы положительного влияния на познавательные процессы человека – восприятие, внимание, мышление, память; речь и волю; 5) аксиологические – признание, характеристика и принятие биологической, социальной, экономической, эстетической ценности здоровья и здорового организма.

<p><b>Цель формирования естественно-научной грамотности –</b> освоенность знаний об особенностях организации, жизнедеятельности организма человека, его реакциях на факторы среды, ценностях здоровья, способах его сохранения и поддержания в устойчивом состоянии, необходимых для реагирования на проблемы личного и общественного смыслов, принятия правильных практических решений культурного, нравственного и экономического плана</p>
<p><b>Задачи для уточнения цели</b></p>
<p><b>обучения:</b> 1) дать знания об организме человека как биологической системе, человеку как биосоциальном существе; методах изучения организма человека; факторах внешнего и внутреннего воздействия на организм человека и их последствиях; способах профилактики заболеваний, укрепления здоровья и культивирования здорового образа жизни; 2) сформировать умения применять научные методы для изучения организма человека и отдельных его частей; использовать информацию о достижениях науки для характеристики процессов жизнедеятельности организма; принимать практические решения в отношении поддержания жизненного тонуса организма, сохранения собственного здоровья и здоровья других людей [14];</p> <p><b>воспитания:</b> способствовать становлению активной гражданской позиции в вопросах развития отраслей наук, связанных с организмом человека и применением их достижений в укреплении здоровья, продолжительности жизни, сохранении оптимальной среды обитания, создании условий культурного, нравственного и экономического благополучия;</p> <p><b>развития:</b> сформировать способность к самостоятельному выполнению действий – формулировать и достигать поставленные задачи по объяснению процессов и явлений, связанных с организмом человека; аргументировать и выражать свою позицию с выстраиванием приоритетов при принятии решений в отношении здоровья и здорового образа жизни; определять и принимать участие в преодолении проблем личного и общественного планов по поддержанию оптимальной среды жизни человека [14]</p>

*Рис. 1.* Выражение приоритетной цели и конкретизирующих ее задач для формирования естественно-научной грамотности обучающихся

С опорой на обозначенные знания выразим состав умений:

1. Умения объяснять биологические объекты:

1) различать на микро-, мезо- и макроуровнях части организма с выражением и интерпретацией связей между ними; характеризовать организм по уровням его организации;

2) объяснять явления и процессы, протекающие в отдельных клетках, тканях, органах, системах органов, организме человека, а также последствия факторов внешней и внутренней сред, оказывающих на него влияние;

3) применять знания об организации и функционировании организма человека в целом, его частей, распространенных инфекционных и неинфекционных заболеваниях для построения прогнозов, приме-

3) применять знания об организации и функционировании организма человека в целом, его частей, распространенных инфекционных и неинфекционных заболеваниях для построения прогнозов, приме-



нения средств поддержания здоровья и ведения здорового образа жизни, принятия правильных практических решений культурного, нравственного и экономического плана [14].

II. Умения понимать назначение научно-исследования и выполнять соответствующие процедуры:

1) определять предмет исследования в составе организма человека как объекта, формулировать цель (задачу) его выполнения;

2) выдвигать описательные и объяснительные гипотезы в отношении предмета исследования, предлагать наиболее рациональные методы их проверки;

3) выполнять собственно исследование предмета с использованием соответствующих методов и лабораторного оборудования, фиксировать получаемые данные при выборе наиболее удобного способа;

4) объяснять научное / практическое значение данных исследования предмета.

III. Умения интерпретировать информацию и использовать научные доказательства для обобщенных умозаключений:

1) анализировать данные о микро-, мезо- и макроуровнях организации организма с использованием нормальных показателей, возникающих в них последствиях в силу действия разнообразных факторов окружающей среды для принятия адекватных решений по укреплению здоровья, поддержанию жизненного тонуса, сохранению трудоспособности [14; 16];

2) преобразовывать информацию об организации, механизмах функционирования отдельных частей и организма человека в целом;

3) обнаруживать и выражать доказательства, на которых строятся научно обоснованные суждения о существовании организма, особо ценных результатах его исследований по биологии, медицине, санитарии, гигиене, рекреации, валеологии, экологии, физической культуре;

4) оценивать точность и доказательность

утверждений в различных текстах, сообщениях средств массовой информации, высказываниях людей о влиянии факторов среды и факторов риска на здоровье, способах его укрепления, обстоятельствах применения лекарственных препаратов, мерах профилактики и лечения заболеваний.

*Третье условие* – выделение форм организации, методов обучения и методов учебной деятельности при изучении организма человека в школьной биологии для формирования функциональной грамотности обучающихся представляется важным для реализации процессуального компонента подготовки обучающихся. При изучении организма человека в составе «Биологии» как учебного предмета, приоритетными организационными формами для освоения обозначенного вида грамотности будут выступать классный урок, лабораторная работа, практическая работа, экскурсия [14]. Классный урок необходимо использовать в его традиционных типах (урок комбинированный, урок формирования новых знаний и умений, урок систематизации и обобщения знаний, урок совершенствования знаний и умений, урок контроля и оценки результатов обучения), а также инновационных их выразителях (урок аргументации, урок установления причинных связей, урок интерпретации с позиции ее задействования как метода, так и процедуры познания; уроки аналитического и сравнительного объяснения, уроки индуктивного и дедуктивного объяснения, уроки теоретического и практического объяснения, уроки вероятностного и прогностического объяснения). Также необходимы лабораторная и практическая работы, экскурсии для целенаправленного овладения обучающимися методами и инструментарием познания предметов, явлений и процессов в составе организма человека как рассматриваемого объекта и принятия правильных решений в учебных и реальных ситуациях. При изучении организма человека во внеурочной деятельности важ-

ными являются такие формы, как исследовательская, проектная и общественно-полезная работы в условно лабораторной, природной и социальной средах. В качестве приоритетных следует указать методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности – методы передачи и воспроизведения научной информации (словесные, наглядные, практические), методы логические (дедуктивный и индуктивный), гностические (частично-поисковый, исследовательский, творческий); методы стимулирования и мотивации учения (создание ситуации успеха, поощрение и порицание, использование игры, включение эмоциональных эффектов). Для обучающихся наиболее полезными методами учебной деятельности будут подготовка и сообщение информации, результатов своей работы с использованием различных средств (рецептивные), выполнение заданий, использование приемов, инструкций, алгоритмов, образцов познавательной работы (репродуктивные), определение вопросов для решения, выдвижение гипотез и задействование способов их проверки, формулирование задач, выполнение опытной работы, наблюдений, измерений, расчетов, представления моделей процессов (проблемные).

*Четвертое условие* – использование практико-ориентированных заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся, которые выступают в качестве неизменной составляющей процесса формирования названного вида грамотности. Соглашаемся с отечественными учеными в том, что задания должны иметь три категории контекстов или ситуаций – глобальная, местная (национальная) и личностная [6; 17]. Полагаем, что при разработке и использовании заданий в отношении организма человека с учетом особенностей возраста восьми- и девятиклассников важно задействовать личностный контекст, материал местного значения при постепенном увеличении доли заданий гло-

бального контекста [6]. Контексты заданий должны учитывать учебное содержание организма человека и тематику приоритетных вопросов, характерных для соответствующих разделов программы. С учетом общей стратегии использования контекстов заданий, используемой в международной и отечественной практике, нами предлагаются следующие формулировки блоков:

1. «Процессы и явления в организме человека в целом и на разных уровнях его организации – клеточном, тканевом, органном и системно-органном».

2. «Факторы внутренней и внешней сред, воздействующие на человека в целом, механизмы работы его частей».

3. «Опасности и риски для организма человека и его составных частей – несоблюдение правил питания, ограниченная подвижность, наличие пагубных привычек и зависимостей, неконтролируемое потребление лекарств, приверженность к ранее неизвестным заболеваниям».

4. «Здоровье и здоровый образ жизни на основе присвоения соответствующих ценностей (биологической, общественной, эстетической, экономической, этической), важных для решений практического смысла».

5. «Средства и технологии, разработанные с позиции новых достижений в разных сферах – биологической, санитарно-гигиенической, физкультурно-оздоровительной, медицинской, рекреационной, валеологической, обеспечивающих оптимальное функционирование организма человека».

Каждый из названных блоков предполагает свою конкретизацию и применение в одной и (или) нескольких ситуациях – первый, второй и четвертый в большей степени в личностной ситуации, а третий и пятый – в национальной и глобальной ситуациях. Следует обратить внимание на построение заданий. Полагаем, что они должны наполняться определенным содержанием в соответствии с тремя группами умений – объяснять на научной основе предметы, явления, процессы; понимать

назначение научного исследования и выполнять соответствующие процедуры; интерпретировать данные и использовать научные доказательства для получения выводов.

**Заключение.** Таким образом, для полноценного формирования естественно-научной грамотности на материале об организме человека в школьной биологии имеется объективная необходимость в определении и характеристике приоритетных методических условий. Таковыми, как обстоятельствами, обеспечивающими достижение желаемых результа-

тов предметно-биологической подготовки обучающихся при целенаправленном отборе, построении и применении содержания учебного материала, организационных форм, методов (приемов) и средств обучения, представляются следующие: конкретизация цели и задач, определение содержания учебного материала, выделение и использование форм организации и методов обучения, выполнение практико-ориентированных заданий, без которых невозможно овладение обучающимися естественно-научной грамотностью.

#### Список источников

1. Горобец Л. Н., Бирюков И. В., Попова Т. П. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3 (94). – С. 84–86.
2. Куприянова С. Г. Особенности формирования естественнонаучной грамотности обучающихся основной школы // Образование и воспитание. – 2021. – № 2 (33). – С. 33–35.
3. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф., Осинин Р. В. К проблеме разработки методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии в школе // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13, № 4 (52). – С. 107–115.
4. Давыдова Е. В. Реализация принципа связи обучения с жизнью в советской школе // Вестник ПГЛУ. – 2011. – № 2. – С. 232–236.
5. Перминова Л. М. Естественно-научная грамотность: дидактический подход // Инновации в образовании. – 2017. – № 3. – С. 52–60.
6. Демидова М. Ю., Добротин Д. Ю., Рохлов В. С. Подходы к разработке заданий по оценке естественнонаучной грамотности обучающихся // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 8–19.
7. Snow C. E., Dibner K. A. Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences. – National Academies Press, 2016. – P. 166.
8. Инполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Общее и профессиональное образование. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
9. Низамова Ч. И., Добротворская С. Г. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 4. – С. 623–628.
10. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1020–1022.
11. Кокорева А. А. Методические условия обучения студентов профессионально-ориентированной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Вестник ТГУ. – Серия: Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2013. – Вып. 1, № 117. – С. 142–146.
12. Налимова О. О. Методические условия организации интерактивного обучения естественнознанию в 5 классе // Молодой ученый. – 2016. – № 6.1 (110.1). – С. 67–69.
13. Санарбаева У. Ч. Методические условия эффективного применения средств обучения по биологии // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 1. – С. 22–27.
14. Якунчев М. А., Осинин Р. В., Семенова Н. Г., Журавлева Е. В. Виды учебных кейсов для формирования функциональной грамотности в естественнонаучной подготовке обучающихся // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 10. – С. 160–166.
15. Shrou G., Krippen K. Dzh., Hartli K., 2006. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. – № 36. – P. 111–139.
16. Самкова В. А., Царева Л. А., Казакова Г. А. Преподавание учебного предмета «биология» в 5–6 классах в условиях обновления

содержания общего образования: методические материалы для педагогов, внедряющих обновленный ФГОС ООО. – М., 2023. – 156 с.

17. Пимонова Е. Ю., Рыбакова Т. В. Есте-

ственнонаучная грамотность в заданиях по биологии, сформированных учителем // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 3. – С. 130–151.

### References

1. Gorobets, L. N. Biryukov, I. V., Popova, T. P., 2022. Functional literacy as the main trend of modern education. The world of science, culture, and education, no. 3 (94), pp. 84–86. (In Russ.)
2. Kupriyanova, S. G., 2021. Features of the formation of natural science literacy of primary school students. Education and upbringing, no. 2 (33), pp. 33–35. (In Russ.)
3. Yakunchev, M. A., Semenova, N. G., Markinov, I. F., Osinin, R. V., 2022. On the problem of developing a methodology for the formation of natural science literacy of students in the study of biology at school. Humanities and education, T. 13, no. 4 (52), pp. 107–115. (In Russ.)
4. Davydova, E. V., 2011. The realization of the principle of the connection of learning with life in the Soviet school. Bulletin of PGLU, no. 2, pp. 232–236. (In Russ.)
5. Perminova, L. M., 2017. Natural science literacy: a didactic approach. Innovations in education, no. 3, pp. 52–60. (In Russ.)
6. Demidova, M. Yu., Dobrotin, D. Yu., Rokhlov, V. S., 2020. Approaches to the development of tasks for assessing students' natural science literacy. Pedagogical measurements, no. 2, pp. 8–19. (In Russ.)
7. Snow, C. E., Dibner, K. A., 2016. Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences. National Academies Press, 166 p. (In Russ.)
8. Ippolitova, N. V., Sterkhova, N. S., 2012. Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: essence, classification. General and professional education, no. 1, pp. 8–14. (In Eng.)
9. Nizamova, Ch. I., Dobrotvorskaya, S. G., 2019. Analysis and clarification of the definition and classification groups of pedagogical conditions. Scientific bulletins of the Belgorod State University. Series: Humanities, T. 38, no. 4, pp. 623–628. (In Russ.)
10. Khushbakhtov, A. Kh., 2015. Terminology “pedagogical conditions”. Young student, no. 23 (103), pp. 1020–1022 (In Russ.)
11. Kokoreva, A. A., 2013. Methodological conditions for teaching students professionally-oriented vocabulary based on a corpus of parallel texts. Bulletin of TSU. Series: Humanities. Pedagogy and psychology, no. 117, pp. 142–146. (In Russ.)
12. Nalimova, O. O., 2016. Methodological conditions for organizing interactive teaching of science in the 5th grade. Young scientist, no. 6.1 (110.1), pp. 67–69. (In Russ.)
13. Saparbaeva, U. Ch., 2019. Methodological conditions for the effective use of teaching aids in biology. International Journal of Experimental Education, no. 1, pp. 22–27. (In Russ.)
14. Yakunchev, M. A., Osinin, R. V., Semenova, N. G., Zhuravleva, E. V., 2023. Types of educational cases for the formation of functional literacy in natural science training of students. Modern science-intensive technologies, no. 10, pp. 160–166. (In Russ.)
15. Shrou, G., Krippen K. Dzh., Hartli K., 2006. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning, no. 36, pp. 111–139. (In Eng.)
16. Samkova, V. A., Tsareva, L. A., Kazakova, G. A., 2023. Teaching the subject “biology” in grades 5–6 in the context of updating the content of general education: teaching materials for teachers implementing the updated Federal State Educational Standard. Moscow, 156 p. (In Russ.)
17. Pimonova, E. Yu., Rybakova, T. V., 2021. Natural science literacy in biology assignments created by the teacher. Bulletin of pedagogical innovations, no. 3, pp. 130–151. (In Russ.)

### Информация об авторах

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

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

Р. В. Осинин, аспирант кафедры биологии, географии и методик обучения, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, osinin.r.v@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2398-0171>, Саранск, Россия

#### **Information about the authors**

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

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

Roman V. Osinin, graduate student of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, osinin.r.v@list.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2398-0171>, Saransk, Russia

#### **Вклад авторов**

Якунчев М. А. – научное руководство; концепция исследования.

Маркинов И. Ф. – концепция исследования; выявление и теоретическое обоснование методических условий.

Осинин Р. В. – сбор эмпирических данных; обработка текстовых данных; оформление списка использованных источников.

#### **Authors' contribution**

Yakunchev M. A. – scientific guidance; research concept.

Markinov I. F. – the concept of research; identification and theoretical justification of methodological conditions.

Osinin R. V. – collection of empirical data; processing of textual data; design of the list of sources used.

Поступила в редакцию 10.07.2024

Принята к публикации 20.07.2024

Submitted 10.07.2024

Accepted for publication 20.07.2024

Научная статья  
УДК 371.485  
DOI: 10.15293/1813-4718.2405.07

## **Системный волонтерско-проектный подход в области обеспечения безопасности дорожного движения**

**Щербаков Игорь Николаевич<sup>1</sup>, Ахмадиева Роза Шайхайдаровна<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Россия

<sup>2</sup> Казанский государственный институт культуры, Казань, Россия

*Аннотация.* Введение. В статье обосновывается идея о том, что педагогически направленный системный волонтерско-проектный подход в области обеспечения безопасности дорожного движения становится все более актуальным в современном обществе и представляет собой эффективный инструмент по объединению усилий профессионалов и волонтеров, с целью не только создания безопасной и комфортной среды на дорогах, но и формирования навыков правильного взаимодействия всех участников дорожного движения.

Целью работы является обоснование системного волонтерско-проектного подхода в педагогической деятельности и образовательных технологиях при реализации проектной активности волонтеров по безопасности дорожного движения.

Методология и методы исследования. В качестве методологической основы исследования выступают волонтерско-диссеминационный метод продуктивной проектной деятельности, обобщение собственного опыта авторов в области подготовки волонтеров и организации волонтерских отрядов по безопасности дорожного движения в школах, университетах и в некоммерческих организациях.

Результаты исследования. В научной литературе отсутствуют исследования, подтверждающие эффективность системных волонтерско-проектных подходов в области безопасности дорожного движения, основанных на вовлечении как можно большего числа волонтеров в проектную активность, разработку и реализацию социально значимых проектов. Сформулировано понятие системного волонтерско-проектного подхода в области безопасности дорожного движения. В статье анализируется необходимость и актуальность использования предложенного автором подхода в педагогической и наставнической деятельности при реализации проектной активности волонтеров по безопасности дорожного движения. Авторами в данном исследовании, во-первых, был определен педагогический компонент, во-вторых, предложена модель, в-третьих, описан результат апробации, а также приведен анализ количественных и качественных результатов применения системного волонтерско-проектного подхода при реализации социального проекта.

Заключение. Результаты исследования расширяют знания о педагогически направленных подходах в области безопасности дорожного движения. Предложенный подход можно использовать при разработке и реализации проектных активностей педагогов/наставников и/или волонтеров и помогает дополнительно стимулировать интерес волонтеров к саморазвитию.

*Ключевые слова:* педагогическая система; подход; волонтер; проектная деятельность; безопасность дорожного движения; система; мероприятие; андрагогика; гражданская инициатива; некоммерческая организация



*Для цитирования:* Щербаков И. Н., Ахмადиева Р. Ш. Системный волонтерско-проектный подход в области обеспечения безопасности дорожного движения // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 76–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.07>

Scientific article

## Systematic Volunteer-project Approach in the Field of Road Safety

Igor N. Shcherbakov<sup>1</sup>, Roza S. Akhmadieva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

<sup>2</sup> Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia

*Abstract.* Introduction. The article substantiates the idea that a pedagogically oriented systemic volunteer-project approach in the field of ensuring road safety is becoming increasingly relevant in modern society and represents an effective tool for uniting the efforts of professionals and volunteers, with the aim of not only creating a safe and comfortable environment on roads, but also to develop the skills of proper interaction between all road users.

The purpose of the work is to substantiate the systematic volunteer-project approach in teaching activities and educational technologies in the implementation of volunteer project activities on road safety.

Methodology and research methods. The methodological basis of the study is the volunteer-dissemination method of productive project activities, a generalization of the authors' own experience in the field of training volunteers and organizing volunteer teams for road safety in schools, universities and non-profit organizations.

The results of the study. There are no studies in the scientific literature confirming the effectiveness of systemic volunteer-project approaches in the field of road safety, based on the involvement of as many volunteers as possible in project activity, development and implementation of socially significant projects. The concept of a systemic volunteer-project approach in the field of road safety is formulated. The article analyzes the need and relevance of using the approach proposed by the author in pedagogical and mentoring activities when implementing volunteer project activities on road safety. The authors, in this study, firstly, identified the pedagogical component, secondly, proposed a model, thirdly, described the result of testing, and also provided an analysis of the quantitative and qualitative results of using a systemic volunteer-project approach in the implementation of a social project.

Conclusions. The results of the study expand knowledge about pedagogically oriented approaches in the field of road safety. The proposed approach can be used in the development and implementation of project activities for teachers/mentors and/or volunteers and helps to further stimulate volunteers' interest in self-development.

*Keywords:* pedagogical system; approach; volunteer; project activity; road safety; system; event; andragogy; civil initiative; non-profit organization

*For citation:* Shcherbakov, I. N., Akhmadieva, R. S., 2024. Systematic volunteer-project approach in the field of road safety. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 76–86. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.07>

**Введение.** Проблема безопасности дорожного движения остается одним из наиболее актуальных вопросов современного общества. Каждый день на дорогах происходят десятки аварий, в результате которых гибнут люди, в том числе дети и молодежь.

Для решения этой проблемы необходим комплексный подход, включающий в себя не только улучшение дорожных условий и технические меры на автомобильном транспорте, но и образовательные методики, связанные с общественным взаимодей-

ствием<sup>1</sup> [1; 2].

В последние годы все больше внимания уделяется гражданским инициативам в области безопасности дорожного движения.

Так, по инициативе Общественной палаты Российской Федерации, совместно с Всероссийским обществом автомобилистов, в ряде городов (Казань, Вологда, Самара) были проведены круглые столы, где рассматривалась роль гражданского общества в вопросах профилактики дорожно-транспортных происшествий среди детей и молодежи.

Участники заседаний круглых столов уверены, что решение вопроса профилактики детского дорожно-транспортного травматизма предполагает активное участие всего общества, в том числе студентов, школьников и даже дошкольников, в решении проблемы безопасности на дорогах. Добровольцы (волонтеры) могут проводить различные мероприятия, обучать детей правилам дорожного движения и помогать в организации безопасного перемещения по городу и др. [3; 4; 5].

В современных реалиях появляется потребность в поиске новых идей и педагогических подходов для развития теории и практики в работе с волонтерами.

Целью работы является обоснование системного волонтерско-проектного подхода в педагогической деятельности и образовательных технологиях при реализации проектной активности волонтеров по безопасности дорожного движения.

#### **Методология и методы исследования.**

Для решения поставленных задач использовались методы:

- анализ научно-методической литературы;
- изучение нормативных документов, по-

священных безопасности дорожного движения;

- экспериментальные методы и формы работы с волонтерами.

Применялся волонтерско-диссеминационный метод продуктивной проектной деятельности по безопасности дорожного движения.

Обзор литературы выполнялся по научным публикациям и книгам в области теории педагогических систем, педагогических и андрологических методов и методик работы со студентами и школьниками.

Рассматривался собственный опыт авторов в области подготовки волонтеров и организации волонтерских отрядов по безопасности дорожного движения в школах, университетах и в некоммерческих организациях.

В исследовании принимали участие 110 педагогов/наставников, 100 волонтеров-студентов, 400 волонтеров-школьников.

#### **Результаты исследования, обсуждение.**

Обзор современных работ в области методологии педагогики и андрологии, педагогического терминоведения, истории педагогики позволил выделить исследования, посвященные педагогическим понятиям и терминам (приведены в таблице 1) в пространстве работы с волонтерами, которые создают и реализуют проектную деятельность в области обеспечения безопасности дорожного движения.

В связи с декларируемыми в ФЗ «О безопасности дорожного движения» основными принципами<sup>2</sup>, возможностью участия общественных объединений в осуществлении мероприятий по обеспечению безопасности дорожного движения, существующими тенденциями развития волонтерского движения в школах, колледжах, универси-

<sup>1</sup> Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.; Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2001. – 1102 с.

<sup>2</sup> Федеральный закон «О безопасности дорожного движения» от 15 ноября 1995 года № 196-ФЗ (в редакции от 26.07.2017).

татах и детских садах [6], в РФ существует практика реализации социально направленных проектов как некоммерческими организациями, школьниками, студентами, так и инициативными гражданами по безопасности дорожного движения [7].

Таблица 1

### Терминологический аппарат

№	Термин	Описание
1	Система	Нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей
2	Педагогическая система (ПС)	Приведем оно из определений ПС – совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [1]. По Кузьминовой [2] ПС рассматривается как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственно-му и продуктивному решению задач в последующей системе
3	Подход	Это совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-нибудь, что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела)
4	Системный подход	Рассматривается как научное познание или социальная практика через изучение объектов как систем. Описан в работах классиков отечественной науки (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.) [2; 3]
5	Проект	Можно рассматривать как замысел, план или совокупность мероприятий, организованных соответствующим образом [4]
6	Проектный подход	Рассматривается как учение об организации деятельности по созданию или улучшению продукта [4]
7	Волонтер	Физическое лицо, осуществляющее в свободное от работы (учебы) время добровольную социально направленную, общественно полезную деятельность [5]
8	Область	Отрасль деятельности, круг занятий
9	Обеспечение безопасности дорожного движения	Процесс по предупреждению и/или снижению ДТП

Из литературных источников видно, что педагогические аспекты проектного волонтерства в области обеспечения безопасности дорожного движения в научных источниках освещены недостаточно полно.

Авторами статьи на базе АНО «Доступная Наука» г. Ростов-на-Дону и НЦБЖД г. Казань проводятся исследования по развитию педагогических теоретико-методологических и методических аспектов вовлечения населения в продуктивную проектную деятельность в области

обеспечения безопасности дорожного движения [6; 7; 8; 9; 10].

Вовлечение населения, особенно молодежи, в продуктивную проектную деятельность является одной из задач 2024 года, объявленного Годом научно-технологического развития в Республике Татарстан. Год научно-технологического развития призван привлечь талантливую молодежь в науку и общественную деятельность, поддержать интеграцию учебных заведений с общественными организациями и объ-

единениями.

Ниже представлено авторское определение педагогически направленного подхода, развиваемого авторами, который включает в себя следующие особенности:

- педагогическое сопровождение волонтеров из различных целевых групп;
- стимулирование разработки и/или реализации продуктивных проектов по обеспечению безопасности дорожного движения;
- системная педагогическая и/или андрологическая поддержка проектных активностей волонтеров с учетом взаимодействия с участниками дорожного движения, техническим оборудованием для диагностики дорог, правовыми аспектами и т. д.;
- интеграционное взаимодействие, симбиотическое сотрудничество и диссеминацию опыта проектных активностей волонтеров, что способствует развитию их социальной ответственности.

Системный волонтерско-проектный подход в области обеспечения безопасности дорожного движения (СВПД) – это подход, направленный на разработку и/или участие граждан Российской Федерации в течение всей их жизни в волонтерско-направленных продуктивных проектах по обеспечению безопасности дорожного

движения с обязательной поддержкой педагогическим сообществом на всех этапах их реализации.

Из теоретико-практической деятельности авторов [6; 7; 8; 9; 10] видно, что современные модели работы с волонтерами проектируются и практически реализуются на основе предложенного СВПД, который сочетается с системно-деятельностным, компетентностным, личностным, этнопедагогическим, антропологическим, полисубъектным, целостным, аксиологическим, технологическим и другими подходами [11; 12].

Авторами определена цель СВПД – создание условий для вовлечения населения, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, в продуктивную проектную деятельность по обеспечению безопасности дорожного движения на основе разрабатываемых и/или реализуемых социально направленных волонтерских проектных активностей.

Задачи СВПД достаточно разнообразны и представляют собой инструмент для планирования, организации и управления усилиями волонтеров в области обеспечения безопасности дорожного движения. В таблице 2 приведены сформулированные задачи по направленности СВПД.

Таблица 2

Задачи по направленности СВПД

№	Направленность	Задачи
1	2	3
1	Образовательная	– разработать комплексные обучающие программы по Правилам дорожного движения разных возрастных групп; – внедрить инновационные методики обучения (AR- и VR-симуляторы, игровые технологии, нейросетевые технологии и др.); – организовать регулярные семинары и мастер-классы по безопасности на дорогах и улицах; – создать и распространить обучающие материалы (брошюры, видеоролики, мобильные приложения и т. д.)
2	Волонтерская	– формирование команд мотивированных волонтеров-педагогов, волонтеров-студентов, волонтеров-школьников, волонтеров-дошкольников, волонтеров-НКО и др.; – обучение волонтеров специфике работы с целевыми группами в сфере безопасности дорожного движения;

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация и проведение волонтерских акций и мероприятий;</li> <li>– создание системы поощрения и поддержки волонтеров;</li> <li>– прямая и опосредованная передача опыта волонтерской деятельности</li> </ul>
3	Проектная	<ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка долгосрочной стратегии реализации проектной активности волонтеров;</li> <li>– планирование и реализация волонтерских продуктивных проектов;</li> <li>– внедрение системы мониторинга и оценки эффективности волонтерских продуктивных проектов;</li> <li>– управление ресурсами волонтерских продуктивных проектов</li> </ul>
4	Коммуникационная	<ul style="list-style-type: none"> <li>– создание информационных компаний по вовлечению волонтеров в деятельность по безопасности дорожного движения;</li> <li>– взаимодействие со СМИ и социальными сетями для распространения информации о волонтерской проектной деятельности;</li> <li>– развитие партнерских, сетевых отношений, отношений с государственными и общественными, коммерческими и другими организациями, а также симбиотическое сотрудничество между волонтерами или волонтерскими группами</li> </ul>
5	Исследовательская	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ статистики ДТП и выявление ключевых проблем в области безопасности дорожного движения;</li> <li>– изучение лучших мировых волонтерских практик;</li> <li>– проведение опросов и фокус-групп для выявления отношения отдельных волонтеров и общества по основным вопросам в области безопасности дорожного движения;</li> <li>– оценка эффективности существующих мер и мероприятий по повышению безопасности на дорогах</li> </ul>
6	Технологическая	<ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка и внедрение инновационных цифровых инструментов и ресурсов для обучения Правилам дорожного движения и для проектной деятельности волонтеров;</li> <li>– создание онлайн-платформы для управления, взаимодействия и координации волонтерской деятельности;</li> <li>– использование анализа больших данных для прогнозирования проектной активности и предотвращения дорожно-транспортных происшествий;</li> <li>– внедрение IoT-решений для мониторинга продуктивной проектной деятельности волонтеров</li> </ul>
7	Социальная	<ul style="list-style-type: none"> <li>– вовлечение местных сообществ в решение проблем безопасности дорожного движения и развитие гражданского общества в области безопасности дорожного движения;</li> <li>– волонтерская работа с уязвимыми группами участников дорожного движения (пожилые люди, дети);</li> <li>– развитие социальных навыков у волонтеров и повышение уровня их социальной ответственности</li> </ul>
8	Административная	<ul style="list-style-type: none"> <li>– управленческое взаимодействие и координация деятельности различных участников волонтерских проектов;</li> <li>– обеспечение соответствия волонтерских проектов законодательным нормам;</li> <li>– разработка системы отчетности и документооборота волонтерских проектов;</li> <li>– управление проектными рисками и решение конфликтных ситуаций</li> </ul>

Основываясь на приведенных в таблице 2 задачах сформулирована обучающая деятельность СВПП – взаимобратное обучение педагогов/наставников и волонтеров в разработке и реализации продуктивной проектной деятельности по обеспечению безопасности дорожного движения.

Авторами сделана попытка описать модель СВПП в виде многоуровневой системы.

Первый уровень модели СВПП – стратегическая цель: повышение безопасности дорожного движения через образование и волонтерство.

Второй уровень – ключевые действия: образовательные программы (разработка и проведение волонтерских уроков, семинаров, тренингов, мастер-классов и т. д.), волонтерские мероприятия и акции (практикоориентированные действия волонтеров по повышению безопасности на дорогах), проектное управление (организация и координация всех проектных активностей), сетевое и интеграционное взаимодействие.

Третий уровень – компоненты системы: целевые группы (дети, подростки, взрослые), педагогические и андрологические методики, волонтерские ресурсы, информационные кампании (распространение знаний), партнерства (создание сети поддержки проектных активностей волонтеров).

Четвертый уровень – процессы: анализ ситуации (изучение текущего состояния безопасности дорожного движения), планирование мероприятий (разработка календаря проектных активностей), реализация проектов (проведение образовательных и практических мероприятий волонтерами), мониторинг и оценка (отслеживание результатов и эффективности), обратная связь и корректировка (постоянное улучшение проектной активности).

Пятый уровень – целевые группы разработчиков и реализующих проектную активность волонтеров: обучающиеся разных возрастов, родители, сотрудники некоммерческих и коммерческих организаций, местные власти, СМИ и блогеры,

педагоги/наставники.

Из опыта работы педагогов и наставников АНО «Доступная Наука» включение СВПП в проектную деятельность волонтеров целесообразно при следующих условиях.

1. Уверенное освоение педагогом/наставником СВПП. С целью создания нужных акцентов педагог/наставник должен понимать суть и особенность СВПП, а также иметь большой опыт разработки и реализации продуктивных проектов по обеспечению безопасности дорожного движения.

2. Учет особенностей целевой группы. Практикоориентированная работа волонтеров показала, что обучение основам волонтерской проектной деятельности можно начинать с 5–6-летнего возраста, а возраст целевой группы, на которую направлены мероприятия, может быть любым. Следует учесть особенности работы с целевой группой: ограниченные возможности здоровья, район проживания, социальный статус, уровень образования и др.

3. Заинтересованность волонтеров и целевых групп в реализации проектной активности. Можно предложить разные виды участия, чтобы каждый волонтер мог выбрать то, что ему интересно: организация мероприятий, информационная кампания, создание материалов, патрулирование и т. д. Проект должен быть релевантным потребностям целевой группы. Важно учитывать интересы и образ жизни как волонтеров, так и целевых групп. Следует создать возможности для диалога с целевой группой, получать обратную связь и включать их в разработку и реализацию проекта.

4. Авторитетность фигуры педагога/наставника как проводника в мир социальных изменений. Педагог/наставник выступает в роли одного из членов команды и опирается на свой опыт и авторитет. Педагог/наставник должен стать мостом между волонтерами и целевой группой, помочь им построить отношения взаимопонимания и сотрудничества, создавать в команде атмосферу доверительной работы



и взаимоподдержки, а также являться ролевой моделью для волонтеров, показывая им важность социальной ответственности и активной гражданской позиции в обеспечении безопасности дорожного движения.

Опыт применения педагогами/наставниками СВПП в работе с волонтерами при разработке и реализации индивидуальных школьных, студенческих продуктивных проектов некоммерческих организаций по обеспечению безопасности дорожного движения показал рост результативности и эффективности самих проектов [10].

Оценку эффективности разработки и реализации проектных активностей с использованием СВПП осуществляли на основе реализации проекта «Продуктивная проектная деятельность детей и молодежи по безопасности дорожного движения в Ростовской области», который был поддержан Общероссийским общественно-государственным движением детей и молодежи «Движение Первых» в 2023 году по трем направлениям:

- достижения в создании волонтерских отрядов и самих волонтеров;
- качество проектных активностей;
- эффективность работы педагогов/наставников.

Результаты.

1. Создано 12 волонтерских отрядов по безопасности дорожного движения в Ростовской области.

2. Разработано и реализовано 16 индивидуальных проектов, в том числе подготовлен победитель конкурса проектов Федерального агентства по делам моло-

дежи (Росмолодёжь) и конкурса проектов «Старт в медицину» г. Москва.

3. Все проекты отмечены более чем 30 грамотами и благодарственными письмами.

4. Результативность участия педагогов/наставников в конкурсах по тематике проекта составляет 95 %.

5. Проведено 45 мероприятий по диссеминации опыта реализации проектной волонтерской активности в области обеспечения безопасности дорожного движения.

6. Средний показатель «Компетентность педагогов/наставников» в работе с волонтерами, реализующими проектную активность в области обеспечения безопасности дорожного движения, вырос на 60 % в 2024 по отношению к 2023 году.

Для выявления актуальности и востребованности применения СВПП в образовании разработаны анкеты (опросные листы) для студентов, школьников, педагогов/наставников.

Для оценки результатов анкетирования по вопросам, имеющим ответы:

- а) да;
- б) скорее да, чем нет;
- в) скорее нет, чем да;
- г) нет;
- д) затрудняюсь ответить, использовалась формула

$$I = (a + 0,5 \cdot b + 0 \cdot c - 0,5 \cdot d - e) / N [17].$$

Работа проводилась в два этапа.

1. Анкетирование школьников, студентов.

2. Анкетирование педагогов/наставников.

Результаты анкетирования представлены в таблице 3.

Таблица 3

### Результаты анкетирования

№	Группа анкетиремых	Результаты
1	2	3
1	Волонтеры-школьники	<p>Индекс необходимости применения СВПП</p> $I = (1 \cdot 60 + 0,5 \cdot 30 + 0 \cdot 2 - 0,5 \cdot 6 - 1 \cdot 2) / 100 = 0,7$ <p>Индекс потребности в проектных активностях волонтеров-школьников</p> $I = (1 \cdot 75 + 0,5 \cdot 16 + 0 \cdot 5 - 0,5 \cdot 2 - 1 \cdot 2) / 100 = 0,8$

1	2	3
2	Волонтеры-студенты	<p>Индекс необходимости применения СВПП  <math>I = (1 \cdot 71 + 0,5 \cdot 22 + 0 \cdot 6 - 0,5 \cdot 0 - 1 \cdot 0) / 100 = 0,82</math>                      Индекс потребности в проектных активностях волонтеров-студентов  <math>I = (1 \cdot 53 + 0,5 \cdot 27 + 0 \cdot 4 - 0,5 \cdot 13 - 1 \cdot 3) / 100 = 0,585</math></p>
3	Педагоги/наставники	<p>Индекс целесообразности выполнения задач, описанных в таблице 2  <math>I = (1 \cdot 68 + 0,5 \cdot 12 + 0 \cdot 8 - 0,5 \cdot 6 - 1 \cdot 6) / 100 = 0,65</math>                      Индекс необходимости применения СВПП  <math>I = (1 \cdot 65 + 0,5 \cdot 23 + 0 \cdot 2 - 0,5 \cdot 6 - 1 \cdot 4) / 100 = 0,695</math>                      Индекс удовлетворенности от реализации проектной активности в области обеспечения безопасности дорожного движения  <math>I = (1 \cdot 85 + 0,5 \cdot 19 + 0 \cdot 4 - 0,5 \cdot 2 - 1 \cdot 0) / 100 = 0,935</math></p>

**Заключение.** Использование системного волонтерско-проектного подхода в качестве инструмента работы с волонтерами, занимающимися проектными активностями в области обеспечения безопасности дорожного движения, может существенно улучшить навыки, опыт и компетенции волонтеров, повысить качество проектного управления и продуктивных проектов, а также позволит улучшить эффективность образовательных взаимодействий между целевыми группами, волонтерами и педагогами/наставниками.

Введение в педагогическую практику системного волонтерско-проектного подхода в области обеспечения безопасности дорожного движения позволяет расширить мировоззрение всех участников проектных активностей и дает возможность накопления в ходе развития проектных активностей общенаучного контекста и оказания

существенного влияния на характер массовой волонтерско-образовательной практики.

Для успешной реализации волонтерско-проектного подхода в области обеспечения безопасности дорожного движения необходимы согласованные усилия многих педагогов-исследователей и наставников. Авторы продолжают исследования по развитию предложенного ими педагогического подхода в педагогической практике со школьниками, дошкольниками, студентами, представителями НКО, педагогами/наставниками.

Системный волонтерско-проектный подход в области безопасности дорожного движения позволяет эффективно объединить усилия государства и гражданского общества, внедрить инновационные решения и в перспективе добиться реальных результатов в снижении количества дорожно-транспортных происшествий и связанных с ними травм и гибели людей.

**Список источников**

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.  
 2. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / под ред. В. П. Бедерхановой, сост. А. А. Остапенко. – Краснодар: Парабеллум, 2013. – 90 с.  
 3. Панкратова В. В. Системный подход

к изучению самореализации личности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10295> (дата обращения: 18.06.2024).  
 4. Компанейцева Г. А. Проектный подход: понятие, принципы, факторы эффективности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 363–368.  
 5. Килина А. Г., Кондаранцева К. А. Путеводитель по миру волонтерства. – М.: ГБУ города

Москвы «Мосволонтер», 2018 – 112 с.

6. Щербаков И. Н. Педагогический потенциал волонтерских мероприятий с применением пазлового мобильного автогородка // Вестник НЦБЖД. – 2023. – № 3 (57). – С. 95–105.

7. Щербаков И. Н., Щербакова Е. А. Исследование отношения участников образовательного процесса к интеграционным связям по безопасности дорожного движения // Вестник НЦБЖД. – 2019. – № 3 (41). – С. 80–88.

8. Щербаков И. Н., Щербакова Е. А. Диагностика востребованности проектной деятельности учащихся и педагогов по безопасности дорожного движения // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 281–286.

9. Ахмадиева Р. Ш., Аникина Н. С., Габдурахманов Л. Р., Минниханов Р. Н., Попов В. Н. Формирование готовности к соблюдению правил безопасного поведения на дороге у детей дошкольного возраста: методические

рекомендации / под общ. ред. Р. Ш. Ахмадиевой. – Казань: ГБУ «НЦБЖД», 2019. – 128 с.

10. Ахмадиева Р. Ш., Габдурахманов Л. Р., Минниханов Р. Н., Попов, В. Н., Рахматуллина Н. И., Хусайнова Р. З. Мобильный комплект «Детский автогородок»: методические рекомендации по обучению детей правилам безопасного поведения на дорогах / под общ. ред. Р. Ш. Ахмадиевой. – Белгород, 2020. – 88 с.

11. Augustine M. E., Stifter C. A. Children's behavioral self-regulation and conscience: Roles of child temperament, parenting, and parenting context // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2019. – Vol. 63. – P. 54–64. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.008>.

12. Dey D. et al. Pedestrian road-crossing willingness as a function of vehicle automation, external appearance, and driving behavior // Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour. – 2019. – Vol. 65. – P. 191–205. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.trf.2019.07.027>.

## References

- Kodzhaspirova, G. M. ed., 2000. Pedagogical dictionary: For students. higher and Wednesday ped. textbook establishments. Publishing center "Academy", 176 p. (In Russ.)
- Kuzmina, N. V., 2013. Research of humanitarian systems. Vol. 1. The theory of the pedagogical system: genesis and consequences. Krasnodar: Parabellum Publ., 90 p. (In Russ.)
- Pankratova, V. V., 2013. Systematic approach to the study of personal self-realization. Modern problems of science and education [online]. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10295> (accessed 18.06.2024). (In Russ.)
- Kompaneitseva, G. A., 2016. Project approach: concept, principles, efficiency factors. Scientific and methodological electronic journal "Concept", T. 17, pp. 363–368. (In Russ.)
- Kilina, A. G., Kondarantseva, K. A., 2018. A guide to the world of volunteering. Moscow: State Budgetary Institution of the City of Moscow "Mosvolonter", 112 p. (In Russ.)
- Shcherbakov, I. N., 2023. Pedagogical potential of volunteer events using a puzzle mobile auto town. Bulletin of the National Center for Railways, no. 3 (57), pp. 95–105. (In Russ.)
- Shcherbakov, I. N., Shcherbakova, E. A., 2019. Study of the attitude of participants in the educational process to integration links on road safety. Bulletin of the National Center for Road Safety, no. 3 (41), pp. 80–88. (In Russ.)
- Shcherbakov, I. N., Shcherbakova, E. A., 2018. Diagnostics of the demand for project activities of students and teachers on road safety. Problems of modern pedagogical education, no. 58-4, pp. 281–286. (In Russ.)
- Akhmadieva, R. Sh., Anikina, N. S., Gabdurakhmanov, L. R., Minnikhanov, R. N., Popov, V. N., 2019. Formation of readiness to comply with the rules of safe behavior on the road in preschool children: methodological recommendations. Kazan: State Budgetary Institution "NCBZHD", 128 p. (In Russ.)
- Akhmadieva, R. Sh., Gabdurakhmanov, L. R., Minnikhanov, R. N., Popov, V. N., Rakhmatullina, N. I., Khusainova, R. Z., 2020. Mobile kit "Children's Auto City": methodological recommendations for teaching children the rules of safe behavior on the roads. Under the general editorship of R. Sh. Akhmadieva. Belgorod, 88 p. (In Russ.)
- Augustine, M. E., Stifter, C. A., 2019. Children's behavioral self-regulation and conscience: Roles of child temperament, parenting, and parenting context. Journal of Applied Developmental Psychology, no. 63, pp. 54–64. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.008>. (In Eng.)

12. Dey D., et al., 2019. Pedestrian road-crossing willingness as a function of vehicle automation, external appearance, and driving behaviour, Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, no. 65, pp. 191–205. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.trf.2019.07.027>. (In Eng.)

### **Информация об авторах**

И. Н. Щербаков, кандидат технических наук, доцент кафедры «Эксплуатация транспортных систем и логистика», Донской государственной технической университет, [bdd-don@mail.ru](mailto:bdd-don@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3129-078X>, Ростов-на-Дону, Россия

Р. Ш. Ахмадиева, доктор педагогических наук, ректор, Казанский государственный институт культуры, [guncbgd@mail.ru](mailto:guncbgd@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1583-3975>, Казань, Россия

### **Information about the authors**

Igor N. Shcherbakov, Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof. of the Department of Operation of Transport Systems and Logistics, Don State Technical University, [bdd-don@mail.ru](mailto:bdd-don@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3129-078X>, Rostov-on-Don, Russia

Roza S. Akhmadieva, Dr. Sci. (Pedag.), Rector, Kazan State Institute of Culture, [guncbgd@mail.ru](mailto:guncbgd@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1583-3975>, Kazan, Russia

Поступила в редакцию 10.07.2024

Принята к публикации 10.08.2024

Submitted 10.07.2024

Accepted for publication 10.08.2024

Научная статья

УДК 37.035.3

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.08

## **Идеи трудового воспитания школьников в педагогическом наследии Китая XX века**

**Лю Чуньфу<sup>1</sup>, Карнаух Надежда Валентиновна<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Хэйлунцзянский политехнический университет, Цзиси, КНР

<sup>2</sup> Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия

*Аннотация.* В статье представлен анализ процесса становления системы трудового воспитания в Китае в XX веке.

Цель статьи – проанализировать развитие и обогащение концепции трудового воспитания в Китае XX века в соответствии с изменением исторических условий и задач, выдвигаемых правительством Республики.

Методология. При помощи методов анализа произведений известных китайских педагогов Тао Синчжи, Хуан Цзи, Хуан Яньпэя, сопоставления данных, полученных из разных видов источников, были определены основные этапы становления системы трудового воспитания в Китае в контексте происходивших в XX в. политических и экономических изменений в стране.

Результаты исследования. Проведен анализ подходов к определению понятия «трудовое воспитание» в китайской педагогике. Выявлено, что становление системы трудового воспитания в XX веке осуществлялось на основе традиций трудового воспитания, сложившихся в Китае в предшествующие исторические периоды, анализа идей, заимствованных в западных педагогических теориях и в опыте советского трудового воспитания. Заслуживает внимания идея объединения усилий школы, семьи и общества в реализации трудового воспитания. В статье проанализированы ошибки, допущенные в организации трудового воспитания школьников в период культурной революции.

Заключение. В концепции трудового воспитания школьников в Китае XX века сочетается древнее и современное, свое национальное и иностранное. Наследуя, обобщая опыт трудового воспитания в условиях новой демократии, Китай нашел собственный путь, который соответствует реальности и цели национального воспитания.

*Ключевые слова:* Новый Китай; трудовое воспитание; идеологическое воспитание; Тао Синчжи; жизненное образование; производительный труд; Хуан Цзи; Хуан Яньпэй

*Для цитирования:* Лю Чуньфу, Карнаух Н. В. Идеи трудового воспитания школьников в педагогическом наследии Китая XX века // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.08>

## Ideas for Labor Education of Schoolchildren in the Pedagogical heritage of China of the 20th century

Liu Chunfu<sup>1</sup>, Nadezda V. Karnaukh<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Heilongjiang University of Technology, Jixi, PRC

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

*Abstract.* The article presents an analysis of the process of formation of the labor education system in China in the twentieth century.

The purpose of the article is to analyze the development and enrichment of the concept of labor education in China of the twentieth century in accordance with changing historical conditions and tasks put forward by the government of the Republic

*Methodology.* Using the methods of analyzing the works of famous Chinese teachers Tao Xingzhi, Huang Ji, Huang Yanpei, and comparing data obtained from different types of sources, the main stages in the formation of the labor education system in China were identified in the context of the political and economic changes that took place in the country in the 20th century.

*Research results.* An analysis of approaches to defining the concept of “labor education” in Chinese pedagogy is carried out. It was revealed that the formation of the labor education system in the twentieth century was carried out on the basis of the traditions of labor education that developed in China in previous historical periods, the analysis of ideas borrowed from Western pedagogical theories and the experience of Soviet labor education. The idea of combining the efforts of school, family and society in the implementation of labor education deserves attention. The article analyzes the mistakes made in organizing the labor education of schoolchildren during the cultural revolution.

*Conclusion.* The concept of labor education for schoolchildren in 20th-century China combines the ancient and the modern, the national and the foreign. Inheriting and generalizing the experience of labor education in a new democracy, China has found its own path, which corresponds to the reality and purpose of national education.

*Keywords:* New China; Labor Education; Ideological Education; Tao Xingzhi; Life Education; Productive Labor; Huang Ji; Huang Yanpei

*For citation:* Liu Chunfu, Karnaukh, N. V., 2024. Ideas of labor education of schoolchildren in the pedagogical heritage of China of the 20th century. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.08>

**Введение, постановка проблемы.** Трудолюбие – традиционная добродетель китайской нации. Отношение китайцев к труду во многом сформировалось под влиянием культурных ценностей и традиций, а также многовекового воздействия основных религиозно-философских течений: буддизма, даосизма и конфуцианства. Идеология трудового воспитания конфуцианской, даосской и мохистской школ до циньских династий, в основном, отражалась в следующих аспектах: во-первых, важность справедливости труда; во-вторых – воспитательной

роли труда; в-третьих – накопление знаний и значимых навыков в труде. Традиционными принципами воспитания китайских детей в семье до настоящего времени являются: строгая дисциплина в семье и в учебных заведениях, доверие и уважение к старшим, развитие физической силы и выносливости, трудолюбие с раннего возраста.

Трудовое воспитание является одной из важнейших сторон воспитания. В настоящее время в Китае исследователи придерживаются различных взглядов и мнений на цели и содержание трудового воспитания.



В основном существуют следующие точки зрения.

*Во-первых*, трудовое воспитание рассматривается как педагогический процесс, направленный на осознание учащимися роли труда в жизни человека. Тан Чуаньба отмечает, что основной целью трудового воспитания является формирование у учащихся трудовых ценностей [1]. Яо Шимин отмечает, что для развития у учащихся трудовых чувств, трудовых установок и привычек, необходимо в первую очередь формировать их трудовые взгляды [2]. По мнению Лю Силана, в процессе трудового воспитания необходимо уделять, прежде всего, внимание уяснению учащимися важных трудовых понятий [3].

*Во-вторых*, трудовое воспитание рассматривается учеными как процесс овладения учащимися трудовыми умениями и навыками. Этой точки зрения придерживались Сяо Шаоин и Ху Чжунпин, они отмечали, что необходимо содействовать развитию у учащихся трудовых навыков [4].

*В третьих*, трудовое воспитание рассматривается как педагогический процесс, имеющий целью и развитие у учащихся трудовых ценностей, и осознание трудовых знаний, и совершенствование трудовых навыков. Сюй Чанфа, сторонник этой точки зрения, отмечает, что трудовое воспитание должно включать в себя трудовую дисциплину, технические знания и трудовые навыки [5]. На основе анализа приведенных точек зрения можно сделать вывод: несмотря на разные акценты в понимании учеными назначения трудового воспитания, их взгляды сходятся в том, что трудовое воспитание – это процесс вовлечения учащихся в деятельность, которая способствует формированию у них трудовых ценностей, овладению трудовыми умениями и навыками.

**Цель статьи** заключается в анализе процесса развития и обогащения концепции трудового воспитания в Китае XX века в соответствии с изменением

исторических условий и задач, выдвигаемых правительством Республики. В связи с этим данный процесс не следует интерпретировать однозначно, необходимо рассматривать его как концепцию изменений, трансформаций.

**Методология исследования.** С целью осуществления объективного анализа исследование было построено на основе принципов цивилизационного подхода. В качестве основных методов исследования обозначены: анализ произведений известных китайских педагогов, занимавшихся проблемами трудового воспитания школьников в исследуемый хронологический период, сопоставительный анализ данных, полученных из разных видов источников.

**Результаты исследования.** Образование в 1912 году Китайской республики способствовало развитию в стране идей об образовании и воспитании. Это было время поисков новой модели образования, осуществлялось копирование элементов образовательных систем зарубежных стран: Японии, Германии, Франции, Америки, но не все заимствованное являлось подходящим. В это время в Китай возвращается после окончания Колумбийского университета Тао Синчжи. Вдохновленный идеями прагматической педагогики Д. Дьюи, он вместе с единомышленниками Ху Ши, Хуан Яньпэем пытается создать «новое» образование в Китае. Идея соединения обучения, воспитания и практической деятельности занимает важное место в педагогической теории Тао Синчжи. В 1920–1930-х гг. им была разработана и реализована на практике теория «жизненного образования». В ее основу педагогом были положены идеи связи школы с жизнью, обучения с трудом и творчеством, а также «единство преподавания, учения и действия» [6, т. 1, с. 208]. Это являлось важнейшим способом формирования личности.

Целью образования, по мнению Тао Синчжи, является не просто учить челове-

ка, а учить его учиться, учить выполнять определенные действия [6, т. 2, с. 205]. Учение – это труд, и ученик должен научиться его выполнять добросовестно. Тао Синчжи часто в своих работах использовал термин «делание», под которым он понимал практические действия по применению теоретических знаний на практике.

С момента образования Китайской Народной Республики в 1949 году развитие и совершенствование системы трудового воспитания в школе стало результатом длительных усилий и накоплений на разных этапах истории: начиная с исследований в первые годы образования государства и заканчивая проводимой реконструкцией в новое время, когда происходили изменения в характере трудового воспитания, его ценностной ориентации, способах его осуществления, специфических требованиях к результатам, способах их оценки. Содержание проводимых реформ и содержание трудовой подготовки находят отражение в документах, издаваемых партией и правительством для стимулирования достижения целей и задач трудового воспитания в определенный исторический период, в статьях известных политических деятелей и педагогов.

В истории развития системы школьного трудового воспитания в новом Китае можно выделить несколько периодов, в которых происходили изменения в отношении к трудовому воспитанию государства и общества: 1949–1950-е гг.; 1960–1970-е гг.; 1980–1990-е гг. Изменения касались содержания трудовой подготовки и трудового воспитания, ценностных ориентаций в трудовом воспитании, выполнения трудовым воспитанием идейно-политической функции.

В первые годы становления нового Китая содержание трудовой подготовки и трудового воспитания отвечало направлениям государственной политики: воспитание должно служить рабочим и крестьянам, строительству новой республики.

У учащихся необходимо было развивать трудовое мировоззрение, разъяснять им ценность производительного труда и ориентировать на активное участие в нем.

В сентябре 1949 г. в «Общей программе Народного политического консультативного совета Китая» любовь к труду была включена в качестве важного компонента содержания в программу воспитания «Пять объектов любви»: любовь к Родине, любовь к народу, любовь к труду, любовь к науке, бережливое отношение к общественному имуществу [7]. В мае 1950 г. Цянь Цзюньлуэй в «Руководстве по текущему строительству воспитания» отмечал, что дети должны осознавать важность труда и производственной деятельности, следует уделять больше внимания формированию у них понимания назначения труда [8].

С момента основания в 1949 г. Китайской Народной Республики успешная практика советской социалистической системы стала образцом для нового Китая. В качестве образца стала рассматриваться и советская педагогика. Большое влияние на развитие социалистической китайской педагогики оказал учебник «Педагогика», изданный под редакцией И. А. Каирова, занимавшего в то время пост президента Академии педагогических наук РСФСР. Этот учебник был переведен на китайский язык и долгое время был основным учебником по педагогике в Китае [9]. Одним из первых распространителей этой книги в Китае стал Хуан Цзи, преподаватель кафедры педагогики Жэньминьского университета. Им были сделаны комментарии к 12-й главе книги И. А. Каирова, в которой речь шла о трудовом воспитании. Придерживаясь традиций китайской народной педагогики, в которой основное внимание уделяется практической деятельности, трудовым ценностям, Хуан Цзи отмечал, что трудовое воспитание заключается не в передаче знаний, а в приобщении к вечным ценностям, не в овладении трудовыми на-

выками, а в постижении истинного смысла труда [10].

Такое понимание цели трудового воспитания созвучно взглядам великого китайского педагога Тао Синчжи, который еще в конце 1930-х гг. неоднократно писал в своих статьях о том, что необходимо воспитывать детей через труд, прививать им любовь к труду. Он считал, что учащиеся должны узнать радость и удовлетворение от своего труда, это будет способствовать проявлению у них любви к труду, уважения к людям труда. Тао Синчжи считал воспитание такого отношения к труду одним из принципов нравственного воспитания [11].

Хуан Цзи более 60 лет своей жизни посвятил научному культивированию идеи трудового воспитания. Идеи формирования концепции трудового воспитания в новом Китае возникли у Хуан Цзи в результате основательного изучения и обобщения теории и практики трудового воспитания в разных странах и в различные исторические периоды. Он в своих исследованиях обращался к анализу идей Р. Оуэна, К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, Мао Цзэдуна, Дэн Сяопина о сочетании обучения и трудового воспитания. Им были изучены и проанализированы результаты исследований по трудовому воспитанию Лю Фо, Гу Миньюаня. На основе проведенного анализа он приходит к выводу о том, что труд – это первое и основное условие человеческой жизни и основа, от которой зависит выживание и развитие человеческого общества [12]. В своей книге «Конспект лекций по педагогике», в которой были собраны результаты педагогических исследований с начала 1950-х гг. до начала 1960-х гг., он рассматривает трудовое воспитание как важную часть идеологического и политического воспитания, а одна из лекций была посвящена производительному труду. В первые годы становления нового Китая система трудового воспитания была ориентирована на служение национальному строи-

тельству, на служение рабочим и крестьянам. Необходимо было вырастить и подготовить кадры для национального строительства. В это время экономическая ценностная ориентация была доминирующей.

К середине 1950-х гг. развитие масштабов образования в стране стало опережать потребности структуры занятости, и противоречие между дальнейшим образованием и трудоустройством стало более заметным. В период с 1949 по 1956 год в китайском обществе относительно образованных людей того времени бытовало мнение, что они не придают значения ручному труду и рабочим, выпускники школ стремились к получению высшего образования, а не к занятию производительным трудом. В связи с этим правительство стало активно пропагандировать трудоустройство выпускников школ на производственных предприятиях. Был издан ряд документов, таких как «Конспект по пропаганде трудовой и производственной деятельности для выпускников начальной и неполной средней школы». Призывая выпускников заниматься производительным трудом для удовлетворения потребностей национального строительства того времени, школы с 1958 по 1963 год организовывали работу в сельской местности и на предприятиях, привлекая учеников к участию в общественно-полезных работах, к прохождению практики и стажировки на предприятиях, что в определенной степени способствовало формированию у учащихся взглядов на труд и укреплению их практических навыков. 22 сентября 1957 г. газета «Гуанмин» сообщила, что более двух миллионов выпускников начальных и средних школ, отказавшись от продолжения своего образования на новом уровне, отправились работать на производство и в сельские районы.

Хуан Цзи в эти годы в своих статьях поддерживает тенденцию включения молодежи в производительный труд. Он пишет о разделении производительного труда на три категории: труд на фабриках и фермах,

находящихся в ведении школы; труд на фабриках и в деревнях, куда направляют школьников; общественно-полезный труд и труд по самообслуживанию [10].

В этот период осуществляется разработка и реализация государственной политики в отношении учебных программ по трудовому обучению. От школ требовалось включение производительного труда в официальную программу, при этом особое внимание уделялось развитию у учащихся трудовых навыков посредством реализации программ. Трудовое обучение стало важным способом сочетания физического и умственного труда, чтобы решить проблему пренебрежительного отношения к физическому труду и рабочим людям.

Тао Синчжи еще в 1930-е гг. отмечал, что важно сочетать умственный и физический труд: «один лишь физический труд есть лихачество, не считается настоящим действием; один лишь умственный труд есть утопичность, тоже не считается действием. Настоящее действие – это сочетание физического и умственного труда» [6, с. 124].

В 1960-е гг. экономическое развитие Китая имело определенную материальную основу, национальная экономика росла, но была очень нестабильной. В этих условиях трудовое воспитание осуществлялось как способ решения проблемы недостаточного финансирования образования. Во время «культурной революции» (1966–1971 гг.) трудовое воспитание осуществлялось в рамках политических кампаний, оно превратилось в инструмент классовой борьбы, ценность личности игнорировалась. Учащиеся не могли развиваться так, как считалось бы естественным, преподавателей и студентов организовывали для участия в производственном труде, а труд использовался вместо преподавания, что привело к разрыву связи между трудом и воспитанием.

Значительные изменения во взглядах на трудовое воспитание произошли в конце

1970-х – 1990-е гг. После Третьего пленума Центрального комитета Коммунистической партии Китая 11-го созыва (декабрь 1978 г.) была усовершенствована содержательная основа системы трудового воспитания. Что касается программы трудового воспитания, то в ней было уточнено содержание трудового воспитания, а также средства его осуществления.

Трудовое воспитание школьников стало рассматриваться как неотъемлемая часть процесса воспитания целостной личности. Этому аспекту посвящает свою статью «Пробный разговор о политике воспитания» Хуан Цзи. Он заявляет, что одинаково значимыми являются пять областей воспитания личности: нравственность, интеллектуальность, физическая подготовка, эстетика и труд [14].

Педагог отмечал, что в отличие от западных теорий, которые сосредоточены на физическом и умственном анализе (всестороннее развитие человека рассматривается ими как развитие разума и тела, чему способствует умственное и физическое воспитание), традиционное китайское образование придерживается логики единства знаний и действий, которые должны быть интегрированы и обогащать друг друга. Основываясь на внутренней логике китайского и европейского подхода к воспитанию и опираясь на марксистский принцип о необходимой связи образования с производительным трудом, Хуан Цзи заявляет, что функции труда присутствуют во всех направлениях воспитания: труд может просветить интеллект, воспитать добродетель, нравственность, укрепить тело, принести пользу красоте [15].

Таким образом, исходя из логики единства знаний и действий в традиционном китайском образовании устанавливается связь трудового воспитания с четырьмя направлениями воспитания и его фундаментальное значение для общего развития человека. В этой идее отражена преемственность учения Хуана Цзи и теории

«жизненного образования» Тао Синчжи. Разработанная Тао Синчжи концепция «жизненного образования» предполагала развитие в гармонии «знаний, чувств и мыслей», в результате образования человек должен стать целостной, гармонически развитой личностью.

Что касается оценки результатов трудового обучения, то были предложены методы оценивания, позволяющие выявить, насколько результаты реализации программы трудового обучения соответствуют поставленным перед школой целям. Как отмечает Гао Ци в своей книге, посвященной истории образования в новом Китае [16], в 1988 г. в проекте Программы трудовых и технологических курсов в девятилетних обязательных полных средних школах указывалось на необходимость создания надежной системы оценивания результатов реализации программ трудового обучения. Обращалось внимание на такие критерии оценки, как отношение к труду, эффективность труда, сформированность знаний и навыков в области труда. Кроме того, в программе было оговорено содержание трудового воспитания для разных классов начальной и средней школы, и оно включало в себя знания, касающиеся отраслей промышленности, сельское хозяйство, труд в повседневной жизни учащихся и т. д.

После реформ, проведенных в области образования в КНР в 1980-е гг., возрос спрос на квалифицированные рабочие кадры, возникла необходимость эффективно использовать все виды образовательных ресурсов для подготовки квалифицированных рабочих и специалистов для разных отраслей промышленности страны. Например, в проекте Программы трудового и технологического образования в средних общеобразовательных школах полного дня (1986 г.) [16] особое внимание уделялось освоению современных технологий производства и повышению эффективности экономического развития, а система трудо-

вого воспитания в основном имела экономическую ценностную ориентацию.

С середины 1990-х гг. в трудовом воспитании большое значение придается развитию самого человека, воспитательной ценности трудового воспитания, акцент делается на совершенствовании трудовых навыков образованных людей, на интеграции содержания труда, необходимого человеку. Также уделяется внимание роли технологии в трудовом воспитании. Роль науки и техники во всех сферах жизни общества становится все более заметной, а связь между наукой и техникой и воспитанием – все более тесной.

В качестве цели трудового воспитания в программах обозначается формирование у учащихся взглядов и привычки к труду, любви к своей стране и трудовому народу. С 1990-х гг. больше внимания уделяется формированию идейных и моральных качеств у воспитуемых, чувства социальной ответственности и самоотдачи учащихся. Хуан Ци в эти годы пишет о том, что при осуществлении трудового воспитания в школе производственное и трудовое воспитание должно сочетаться с научно-техническим образованием и трудовой деятельностью – с идеологическим и нравственным воспитанием [17].

В педагогических публикациях этого времени все чаще отмечалась необходимость объединения усилий семьи, школы и общества в реализации трудового воспитания на протяжении всей жизни. Хуан Ци отмечал, что трудовое воспитание – это не та задача, которую может решить только школа, она должна осуществляться в тесном сотрудничестве с семьей и обществом. Если представления о трудовых ценностях, передаваемые школой, семьей и общественностью, будут противоречить друг другу, то эффект трудового воспитания будет снижен, что приведет к ценностным конфликтам [17].

**Заключение.** В истории становления концепции трудового воспитания школь-



ников в Китае сочетается древнее и современное, свое национальное и иностранное. Это отражается в процессах наследования и заимствования.

Опираясь на западные теории трудового воспитания, изучая опыт организации трудового воспитания в Советском Союзе, наследуя традиции трудового воспитания, сложившиеся в Китае, обобщая опыт трудового воспитания в условиях новой де-

мократии, Китай искал собственный путь, который соответствовал бы реальности и цели национального воспитания. Таким образом, зарубежные педагогические идеи будут иметь длительную жизненную силу только в том случае, если их творчески усваивать, а не прямо использовать в готовом виде, они должны сочетаться с национальными условиями Китая и реальной ситуацией в трудовом воспитании.

Список источников

1. *Тань Чуаньбао*. Концептуальное понимание трудового воспитания – Как понять основное значение и основные характеристики концепции трудового воспитания // Китайский журнал образования. – 2019. – № 2. – С. 82–84.
2. *Яо Шимин*. Речь о трудовом воспитании. – Чжэнчжоу: Хэнаньское народное издательство, 1956. – 19 с.
3. *Лю Силан*. Понять коннотацию трудового воспитания всесторонне и точно // Образовательные исследования и эксперименты. – 2019. – № 4. – С. 9–13.
4. *Сяо Шаоцин, Ху Чжунпин*. Что делает трудовое воспитание необходимым и возможным в новую эпоху // Образовательные исследования. – 2019. – № 40 (08). – С. 42–50.
5. *Сюй Чанфа*. Трудовое воспитание – первое воспитание в жизни // Новости образования Китая. – 2015. – № 7. – С. 5–6.
6. *Тао Синчжи*. Полное собрание сочинений: в 5 т. – Чанша, 1984.
7. Общая программа Народной политической консультативной конференции Китая, Статья 42, сентябрь 1949 г. – URL: <http://www.cprcc.gov.cn/2011/12/16/ART11513309181327976.shtml>
8. *Хэ Дунчан*. Важные образовательные документы Китайской Народной Республики (1949–1975). – Хайкоу: Хайнаньское издательство, 1998. – 24 с.
9. *Ху Хуайинь, Си Цянцян*. Принятие кни-

- ги «Педагогика» под редакцией И. А. Каирова в Китае и ее влияние // Образование и право. – 2021. – № 4. – С. 468–473.
10. *Лу Миньюань, Хуан Цзи*. Педагогика (пробный вариант). – Пекин: Издательство народного образования, 1982. – 297 с.
11. *Фан Мин*. Знаменитые эссе Тао Синчжи об образовании. – Пекин: Издательство науки об образовании, 2006. – 120 с.
12. *Хуан Цзи*. Исторический опыт и реформа образования. – Пекин: Издательство народного образования, 2004. – 408 с.
13. *Хуан Цзи, Ван Сяоянь*. Исторический опыт и педагогическая реформа – оценка педагогической теории «Педагогика» Каирова // Образовательные исследования. – 2011. – № 4. – С. 18–23.
14. *Хуан Цзи*. Обзор и неглубокое понимание политики в области образования // Современные исследования в области образования. – 1993. – № 2. – С. 22–28.
15. *Хуан Цзи*. Трудовое воспитание и сочетание обучения и труда. // Трудовое технологическое образование. – 2005. – № 4. – С. 64–75.
16. *Гао Ци*. История образования в новом Китае. – Шицзячжуан: Хэбэйское образовательное издательство, 1999. – 93 с.
17. *Хуан Цзи*. Знания и предложения по трудовому воспитанию // Журнал Цзянсуского института образования (издание по общественным наукам). – 2004. – № 5. – С. 18–23.

References

1. Tan, Chuanbao, 2019. Conceptual understanding of labor education – how to understand the basic connotation and basic characteristics of the concept of labor education. Chinese Education Journal, no. 2, pp. 82–84. (In Chinese).

2. Yao, Shimin, 1956. Speech on Labor Education. Zhengzhou: Henan People’s Publishing House, 19 p. (In Chinese).
3. Liu, Xilang, 2019. Comprehensively and accurately grasp the connotation of labor educa-



- tion. Educational Research and Experiment, no. 4, pp. 9–13. (In Chinese).
4. Xiao, Shaoming, Hu Zhongping, 2019. Why is labor education necessary and possible in the new era. Educational Research, no. 40 (08), pp. 42–50. (In Chinese).
5. Xu, Changfa, 2015. Labor education is the first education in life. China Education News, no. 7, pp. 5–6. (In Chinese).
6. Tao, Xingzhi, 1984. The Complete Works of Tao Xingzhi: five volumes. Changsha. (In Chinese).
7. General Program of the Chinese People's Political Consultative Conference, Article 42, September 1949. (In Chinese).
8. He, Dongchang, 1998. Important Educational Documents of the People's Republic of China (1949–1975). Haikou: Hainan Publishing House, 24 p. (In Chinese).
9. Hou, Huaiyin, Xi, Qiangqiang, 2021. Kailov's "Pedagogy" in China and its impact. Education and Law, no. 4, pp. 468–473. (In Chinese).
10. Gu, Mingyuan, Huang, Ji, 1982. Education (trial version). Beijing: People's Education Press, 297 p. (In Chinese).
11. Fan, Min, 2006. Tao Xingzhi's Educational Classics. Beijing: Educational Science Press, 120 p. (In Chinese).
12. Huang, Ji, 2004. Historical experience and educational reform. Beijing: People's Education Press, 408 p. (In Chinese).
13. Huang, Ji, Wang, Xiaoyan, 2011. Historical experience and teaching reform – Comments on the teaching theory of Kailov's "Pedagogy". Educational Research, no. 4, pp. 18–23. (In Chinese).
14. Huang, Ji, 1993. Review and superficial understanding of educational policies. Contemporary Educational Research, no. 2, pp. 22–28. (In Chinese).
15. Huang, Ji, 2005. Labor education and the combination of teaching and labor. Labor Technical Education, no. 4, pp. 64–75. (In Chinese).
16. Gao, Qi, 1999. The educational history of New China. Shijiazhuang: Hebei Education Press, 93 p. (In Chinese).
17. Huang, Ji, 2004. Understanding and suggestions on labor education. Journal of Jiangsu Institute of Education (Social Science Edition), no. 5, pp. 18–23. (In Chinese).

### Информация об авторах

Лю Чуньфу, аспирант кафедры педагогики и психологии, Благовещенский государственный педагогический университет, Хэйлунцзянский политехнический университет, 49960869@qq.com, Цзиси, КНР

Н. В. Карнаух, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Благовещенский государственный педагогический университет, pedagog31@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-2939-4259>, Благовещенск, Россия

### Information about the authors

Liu Chunfu, postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Department of Pedagogy and Psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Heilongjiang University of Technology, 49960869@qq.com Jixi, PRC

Nadezda V. Karnaukh, Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University, pedagog31@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0000-2939-4259>, Blagoveshchensk, Russia

Поступила в редакцию 10.07.2024

Принята к публикации 10.08.2024

Submitted 10.07.2024

Accepted for publication 10.08.2024

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.09

## Применение методологии совместной распределенной деятельности для обеспечения единства структуры и содержания программ высшего педагогического образования

Головина Инна Валентиновна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Государственный университет просвещения, Москва, Россия

*Аннотация.* Введение. Ключевая задача государственной образовательной политики Российской Федерации – создание единого пространства подготовки педагогических кадров. В связи с этим актуальным представляется выявление основных направлений научного дискурса по вопросам единения структуры и содержания программ высшего педагогического образования.

Цель статьи: обоснование методологии совместной распределенной деятельности для обеспечения единства структуры и содержания программ педагогического бакалавриата.

Методология и методы исследования: анализ и систематизация научных публикаций последних пяти лет и опыта работы ведущих российских университетов, методология совместной распределенной деятельности как социально-педагогическая основа взаимодействия субъектов профессиональной подготовки педагога.

Результаты исследования. Выявлены преимущества и недостатки единых подходов к подготовке учителей. Продемонстрированы возможности применения методологии совместной распределенной деятельности для нивелирования проблем внедрения «ядра высшего педагогического образования». Предложен новый вектор применения данного подхода как социально-педагогического основания взаимодействия субъектов образовательного процесса как внутри университета, так и на межвузовском уровне.

Заключение. Совместная распределенная деятельность является социокультурным механизмом и способна обеспечить формирование единого пространства высшего педагогического образования на основе общих профессионально-педагогических ценностей и культуросообразных оснований. Ключевые составляющие совместности распределенных действий: общность понимания смыслов единства в подготовке учителя, интериоризация целей и принципов «ядра» всеми участниками взаимодействия, субъектная дифференциация задач и операций по их достижению, обмен опытом, профессиональная взаимопомощь, коммуникация и групповая рефлексия. Совместная распределенная деятельность сочетает совместность и автономность действий субъектов и обеспечивает движение в направлении единения высшего педагогического образования при одновременном сохранении уникальности каждого вуза и реализации региональной специфики подготовки педагогических кадров.

*Ключевые слова:* высшее педагогическое образование; единое образовательное пространство; «ядро высшего педагогического образования»; совместная распределенная деятельность; социально-педагогическое взаимодействие

*Для цитирования:* Головина И. В. Применение методологии совместной распределенной деятельности для обеспечения единства структуры и содержания программ высшего педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 96–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.09>

*Финансирование.* Исследование проводится в рамках государственного задания Минпросвещения России по теме «Внедрение механизмов оценки и сопровождения реализации единых подходов к структуре и содержанию программ педагогического бакалавриата» (соглашение от 22.01.2024 № 073-03-2024-077).

Scientific article

## **Application of the Methodology of joint Distributed Activities to ensure the unity of the Structure and Content of Higher Pedagogical Education Programs**

**Irina V. Golovina<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Federal State University of Educational, Moscow, Russia

*Abstract.* Introduction. The key task of the state educational policy of the Russian Federation is the creation of a unified space for training teaching staff. In this regard, it seems relevant to identify the main directions of scientific discourse on the issues of unifying the structure and content of higher pedagogical education programs. The purpose of the article: to substantiate the methodology of joint distributed activities to ensure the unity of the structure and content of pedagogical bachelor's degree programs.

Methodology and research methods: analysis and systematization of scientific publications of the last five years and the work experience of leading Russian universities, methodology of joint distributed activities as a socio-pedagogical basis for the interaction of subjects of professional teacher training.

Research results. The advantages and disadvantages of unified approaches to teacher training are revealed. The possibilities of using the methodology of joint distributed activities to level out the problems of introducing the “core of higher pedagogical education” have been demonstrated. A new vector of application of this approach is proposed as a socio-pedagogical basis for the interaction of subjects of the educational process both within the university and at the inter-university level.

Conclusion. Joint distributed activity is a sociocultural mechanism and is capable of ensuring the formation of a unified space of higher pedagogical education on the basis of common professional and pedagogical values and culturally appropriate grounds. Key components of the compatibility of distributed actions: a common understanding of the meaning of unity in teacher training, internalization of the goals and principles of the “core” by all participants in the interaction, subjective differentiation of tasks and operations to achieve them, exchange of experience, professional mutual assistance, communication and group reflection. Joint distributed activities combine the jointness and autonomy of the actions of the subjects and ensure movement towards the unity of higher pedagogical education while maintaining the uniqueness of each university and the implementation of the regional specifics of teacher training.

*Keywords:* higher pedagogical education; unified educational space; “core of higher pedagogical education”; joint distributed activities; social-pedagogical interaction

*For citation:* Golovina, I. V., 2024. Application of the methodology of joint distributed activities to ensure the unity of the structure and content of higher pedagogical education programs. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 96–109. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.09>

*Funding.* The research is carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Implementation of mechanisms for assessing and supporting the implementation of unified approaches to the structure and content of pedagogical bachelor's degree programs” (agreement dated January 22, 2024 No. 073-03-2024-077).

**Введение.** Сегодня ключевая задача государственной образовательной политики Российской Федерации – создание единого пространства подготовки педагогических кадров. Принцип «единства требований и гарантий в реализации образовательными организациями обучения по программам подготовки педагогических кадров при соблюдении автономии образовательных организаций»<sup>1</sup> реализован в том числе в «ядре высшего педагогического образования» – документе, описывающем основные параметры и ключевые характеристики программ подготовки бакалавров педагогического образования<sup>2</sup>.

Идея выделения базовых требований к содержанию и структуре программ педагогического образования призвана обеспечить качественное равенство, содержательную сопоставимость и принципиальную сравнимость результатов профессиональной подготовки учителей в разных университетах. Несмотря на наличие методических рекомендаций по проектированию педагогических образовательных программ на основе единых подходов, можно констатировать существенные отличия при реализации идей «ядра педагогического образования» различными педагогическими вузами и университетами, осуществляющими подготовку педагогов.

В связи с этим возникает исследовательский вопрос: что может служить методологическим основанием обеспечения единства структуры и содержания программ педагогического бакалавриата? Поиску ответа на этот вопрос посвящена данная статья.

**Целью исследования** является обоснование методологии совместной распределенной деятельности для обеспечения

единства структуры и содержания программ педагогического бакалавриата.

**Методология и методы исследования.** В качестве методов использовались анализ и систематизация научных публикаций последних пяти лет, индексированных в РИНЦ, и опыта работы российских университетов, а также методология совместной распределенной деятельности как социально-педагогическая основа взаимодействия субъектов профессиональной подготовки педагога.

**Результаты исследования.** Анализ научных публикаций последних пяти лет позволяет выделить в научном дискурсе как минимум три вектора унификации подготовки учителей: единые ценностно-смысловые и культурные ориентиры [1; 2], единое понимание содержания общепрофессиональных (универсальных педагогических) компетенций [3; 4], унификация содержания основных профессиональных образовательных программ педагогического бакалавриата [5].

Мы предлагаем еще один вектор – организационно-управленческий, направленный на обеспечение единства усилий всех участников образовательного процесса по достижению целей высшего педагогического образования.

Для обоснования его сущности и структурно-функциональных характеристик предлагается использовать методологию совместной распределенной деятельности как социально-педагогическую основу взаимодействия субъектов профессиональной подготовки педагога.

Проблематика организационно-управленческого обеспечения деятельности сегодня признается многими учеными как ключевая для понимания способов до-

<sup>1</sup> Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. – М., 2022. – 17 с.

<sup>2</sup> Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») // Коллегия Министерства просвещения Российской Федерации 25 ноября 2021 г. – 27 с.

стижения ее результативности [3; 6; 7; 8]. Особенно актуальной данная проблематика становится в периоды реформирования той или иной отрасли, традиционно имеющие как высокий инновационный потенциал, так и повышенную конфликтогенность. Сегодня, в период восстановления единства и преемственности национальной системы высшего профессионального педагогического образования, вузам, осуществляющим подготовку учителей, крайне необходима стратегия накопления согласий, понимания общности действий и развития горизонтов совместности при сохранении уникальности каждого университета.

В современной социальной ситуации реализации программ высшего педагогического образования понятие «совместная деятельность», скорее, выражает позицию места, объединяющего действующих людей, чем смысл содействия. Педагогическая деятельность интегративна по своей сути: педагог достигает намеченных целей, складывая свои профессиональные усилия с усилиями учеников, родителей, коллег. Поэтому понимание значения совместности чаще всего не представляет проблемы для любого представителя данной профессии. Но акцентированность в последние годы мониторинговых и оценочных процедур в отношении учителей на их индивидуальных достижениях создала существенное противоречие в ценностно-смысловом понимании педагогического труда: высокий уровень принятия личной ответственности за образовательные результаты обучающихся при фактической невозможности достичь этих результатов только за счет профессионализма учителя. Разрешить это противоречие возможно, прибегнув к методологии совместной распределенной деятельности.

Касательно совместности действий субъектов обучения полезно обратиться к фундаментальным постулатам отечественной психологии, в которых совмест-

ная деятельность представляется как социокультурный механизм и трактуется как исходная форма обучения человека. С позиции культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, всякая высшая психическая функция разделена между участниками взаимодействия, таким образом, реализуется совместность в осуществлении деятельности [9]. А. Н. Леонтьев рассматривает путь развития высших психических функций от интерпсихологического этапа к интрапсихологическому на основе коллективной деятельности в условиях реализации совместных действий [10]. В работах Н. В. Громыко [11], Е. И. Исаева [12], В. В. Рубцова и А. В. Конокотина [13] выделены ключевые составляющие процесса совместного действия: субъектная дифференциация действий и операций, обмен способами действия и опытом его реализации, взаимопонимание, коммуникация и групповая рефлексия.

В. В. Рубцов существенно расширил понимание совместной деятельности путем выделения в ней в качестве основных компоненты распределения действий и обмена ими, взаимопонимания и общения, совместного планирования и рефлексии. Именно в данной трактовке термин «совместная деятельность» получил существенное расширение – «совместно-распределенная деятельность» [14]. Анализируя совместную учебную деятельность, В. В. Рубцов определил требования в реализации данного феномена, среди которых важное требование – это целевое единство (общая цель у участников), которое обеспечивает достижение результата в соответствии с задачами деятельности [15, с. 22]. На наш взгляд, эти требования в полной мере можно предъявить к любой совместной распределенной деятельности: профессиональной, исследовательской, творческой и др.

Исследования представителей волгоградской научно-педагогической школы позволили перенести термин «совместно-

распределенная деятельность» из сугубо психологического в профессионально-педагогический контекст.

В коллективном труде А. М. Короткова, Е. В. Данильчук и др. в качестве ключевой категории рассмотрена совместно-распределенная деятельность педагогических коллективов применительно к созданию электронных цифровых образовательных ресурсов, определены методологические и технологические основы ее организации; исследованы особенности, принципы и методы данного процесса [16]. Описывая опыт организации совместной распределенной деятельности в сетевой среде, А. М. Коротков с соавторами выделяет ряд последовательных этапов ее становления: этап вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие, этапы репродуктивного и продуктивного сетевого взаимодействия. При этом продуктивный этап характеризуется высоким уровнем совместности, на котором взаимодействие из управляемого переходит в формат самоуправляемого и становится совместно проектируемым и реализуемым на основе общности целей и смыслов. В логике выделенных этапов обосновываются компоненты готовности педагогов к совместной распределенной деятельности: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный [17]. Определяется, что совместность не противоположна, а дополнительна личностной автономности и персональной ответственности [18].

Соотнесение совместной распределенной деятельности с семантическим пространством интегративного подхода, постулирующего единство многообразного, дало авторам возможность трактовать совместную распределенную деятельность педагогических работников через «согласованность целого и входящих в него компонентов, когда каждый участник взаимодействия внутри системы полностью реализует свои возможности» [7].

Определенные волгоградскими уче-

ными суть, этапы формирования и компоненты готовности педагога к совместной распределенной деятельности могут быть в полной мере применены к ситуации модернизации высшего педагогического образования на основе «ядра». На наш взгляд, именно смысловая, содержательная и ресурсная консолидация для достижения единства в подготовке будущих педагогов при сохранении автономности и уникальности отдельных субъектов может стать эффективным механизмом обеспечения единства структуры и содержания программ педагогического образования не только на уровне вуза, но и на уровне отрасли. При этом анализ опыта решения задач внедрения «ядра педагогического образования», отраженного в публикациях представителей различных университетов, показывает акцентированность усилий скорее на унификации содержания учебных планов, чем на реализации концептов единой образовательной и воспитательной аксиологии подготовки учителя для новых поколений россиян.

Говоря о единстве, чаще всего авторы говорят о единстве содержания образования. Анализируются преимущества единой структуры образовательной программы, обсуждаются принципы ее проектирования [6]. Характеризуются процессы синхронизации преподавания отдельных учебных дисциплин [19–21]. Ряд публикаций посвящен общности результатов подготовки педагога [22–24].

Вместе с тем университеты пытаются найти и иные основания общности. Отмечается интегративный потенциал общепрофессиональных трудовых функций и видов деятельности педагога, например, классного руководства [25]. В качестве объединяющего начала описывается практикоориентированность и проектный характер обучения [26]. В описании опыта государственного гуманитарно-технологического университета в качестве вектора обеспечения единства выступает формирование



надпрофессиональных навыков (soft skills) педагога [27].

Существенно меньше работ посвящено ценностно-смысловым компонентам «ядра педагогического образования». Критикуя номенклатурность семантики ядра, В. С. Басюк с соавторами предлагают ряд культуросообразных оснований формирования единого пространства подготовки педагогических кадров: мировоззренческая подготовка педагога, формирование их научного мышления и способности к научному творчеству, научный подход к содержанию практики, поликультурный диалог, единство национальной системы педагогического образования при сохранении множественности подходов и региональной уникальности [1]. Т. В. Жабаква и Л. М. Кравцова предлагают трансдисциплинарную модель образовательной программы педагогического бакалавриата, объединяющую дисциплины и модули общим смыслом через интеграцию профессиональных ожиданий студентов и методов межпредметного погружения в деятельность учителя [28]. В публикациях М. А. Ермошиной раскрывается аксиологический потенциал обсуждаемой нами инновации, правда только в отношении коммуникативно-цифрового модуля, но с интересным выходом на имидж учителя как интеграционный компонент единства подготовки педагогических кадров [29].

Интересным представляется взгляд студентов на процессы внедрения «ядра высшего педагогического образования». Например, студентки Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского Д. П. Овчинникова и С. В. Тимонина считают, что данная концепция затрудняет решение задачи «подготовки педагога как самостоятельной, самобытной личности, способной творчески подходить к воспитанию и обучению подрастающего поколения. Унификация образовательных программ педагогических вузов по пред-

ложенному проекту приведет к появлению педагогов, с одной стороны, «отформатированных», узкоспециализированных, а с другой – профессионально ограниченных» [30]. И хотя выводы авторов нельзя назвать обоснованными, сам факт существования такого мнения в студенческой среде свидетельствует о том, что обучающимся не объясняют смысловых значений и ценностных принципов ядра. А значит, они исключаются из профессиональной общности, решающей задачу создания единого пространства подготовки педагогов.

О схожей проблеме свидетельствует и публикация преподавателя Московского педагогического государственного университета Ю. С. Сиренко, в которой предпринята попытка рассмотреть процесс создания единого образовательного пространства со сторон наиболее значимых участников образовательного процесса – управленческой, методической и преподавательской. Выделяя преимущества и недостатки реализации «ядра высшего педагогического образования» с позиций разных субъектов, автор приходит к выводу, что главным риском является потеря уникальности образовательных программ отдельных университетов: управленцы «при формировании учебного плана вынуждены ориентироваться на нормативные акты, а не на реальных студентов и их нужды, региональное своеобразие, поколенческую специфику», преподаватели потеряют «возможности для осуществления уникальных авторских методик, а также уникальных спецкурсов и дисциплин», а вузовские методисты утратят свою экспертную позицию [31]. Наличие описанных в данной статье опасений нельзя игнорировать, и именно применение методологии совместно-распределенной деятельности, на наш взгляд, может их нивелировать и направить дискурс профессионального сообщества в созидательное русло.

Объединяющим фактором в совместной распределенной деятельности является

цель, которая, трансформируясь в распределенные задачи, присваивается как профессионально значимая всеми участниками взаимодействия. Но это возможно лишь тогда, когда каждый участник осознает смысл поставленной перед ним задачи, понимает свой вклад в достижение общей цели и принимает ее как лично значимую. Применительно к формированию единого пространства высшего педагогического образования это обуславливает значимость процессов согласования и принятия целей и смыслов изменений. «Ядро высшего педагогического образования», направленное в вузы в виде методических рекомендаций, часто воспринимается как очередная «выдумка чиновников», что задает негативную коннотацию данной идеи. Поэтому внедрение «ядра» в университете надо начинать не с распоряжений, а с разъяснений его гуманитарной и ценностной направленности.

В наших предыдущих публикациях обоснована позиция, которую мы по-прежнему считаем ключевой: образовательное пространство подготовки педагогов существует императивно и формирование его единства возможно лишь на основе принятия всеми участниками пространства целей развития суверенной национальной системы педагогического образования [32].

Смысловое значение «ядра высшего педагогического образования» заключается в достижении равенства и сопоставимости результатов российского педагогического образования, его содержательного единства и общности профессиональных педагогических ценностей. И эти смыслы порождены аксиологичностью профессионального педагогического мышления. Профессия педагога, по сути своей, предполагает размышление над причинами, основаниями и следствиями своих профессиональных действий с позиций гуманизма, альтруизма, социального служения. И заложенные в «ядре» содержательные идеи позволяют определить инвариантный спектр

направлений такой профессионально-педагогической рефлексии: традиционные российские духовно-нравственные ценности, традиции отечественной педагогики, мировоззренческая значимость и практическая применимость предметного знания, продуктивные и результативные методики обучения, социально и лично значимые образовательные результаты, успешность социализации обучающихся с различными образовательными потребностями и т. д.

Безусловной ценностью «ядра» является фундаментальность высшего педагогического образования при сохранении его практикоориентированности. Практическая подготовка является одним из основных компонентов каждого модуля и каждой программы и интегрирует психолого-педагогические, предметные и методические задачи. Разработчики «ядра» подчеркивают, что такой существенный акцент на практику «вовсе не свидетельствует об отмене фундаментальности образования в педагогическом вузе, напротив, поднимает фундаментальность на иной, более высокий и профессионально-ориентированный уровень, подразумевая не только серьезную предметную, но и психолого-педагогическую, методическую, общекультурную подготовку» [5, с. 38].

Семантический анализ «ядра высшего педагогического образования», проведенный исследователями ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, показал, что реализация его принципов позволяет педагогу, вне зависимости от его профиля и предметной области, быть эффективным в профессии. Профессиональные педагогические ценности, зафиксированные в нем, можно выстроить вокруг трех ключевых векторов: «обучающийся (как объект, субъект, смысл и цель педагогической деятельности); образовательная среда (технологически насыщенная, психологически комфортная и безопасная) и собственно сама педагогическая профессия, требующая непрерывного профессионального и личного саморазви-

тия» [33, с. 22]. Таким образом, декларируется образ учителя, знающего свой предмет, способного осознанно выбирать способы его преподавания и оценивать их эффективность, целенаправленно создающего развивающую психологически безопасную образовательную среду, ориентированного на личность ученика при сохранении социальной значимости образования как общественного блага. Добавим к этому, что «ядро» постулирует ценность исследовательских компетенций для педагога, все его содержание наполнено базисом научности и аналитическими задачами в отношении оценки учителем своих возможностей, потенциалов учеников, ресурсов образовательной среды.

Еще один обязательный для совместно-распределенной деятельности компонент представляется дефицитарным в организации работы по обеспечению единства структуры и содержания программ педагогического образования – это фонд единого образовательного контента для подготовки педагога. С одной стороны, такой контент решает задачи общности содержания педагогического образования, а с другой – создает условия для самореализации преподавателей вузов как его авторов. Примером таких открытых ресурсов является библиотека ФГИС «Моя школа»<sup>1</sup> и «Навигатор методических разработок» Академии Минпросвещения России<sup>2</sup>.

Как показано нами выше, в профессорско-преподавательском и студенческом сообществе вузов нередки опасения потери творческого характера профессионально-педагогической деятельности в связи с внедрением единых подходов к подготовке учителей. И чаще всего эти опасения вызваны как раз заданностью извне содержания образования. Современные

цифровые библиотеки принципиально открыты для авторов, то есть при желании любой преподаватель любого вуза может разместить в них свой контент при условии положительной экспертизы на предмет соответствия общим требованиям. Таким образом, единство подходов к содержанию педагогического образования не снижает возможностей профессионального творчества, но существенно меняет формы общности со-творяющих субъектов. Направляя свои материалы в федеральные информационные системы, каждый автор понимает и принимает ценность их экспертизы и изначально руководствуется общими для всей системы образования принципами, базовыми теориями и методическими подходами к созданию образовательных продуктов.

И, наконец, еще один инвариантный компонент совместной распределенной деятельности: ее рефлексивные моменты. Формирование единого образовательного пространства невозможно без постоянного обсуждения как хода, так и результатов этого процесса, отраженных от сложившейся в отечественных традициях и дополненной веяниями времени системы профессиональных педагогических ценностей. Именно в такой профессиональной рефлексии протекает становление, развитие и совершенствование совместности, сопровождающееся появлением качественно новых практик взаимодействия, инновационность которых задается смысловым анализом предлагаемой извне цели деятельности и совместной ее интерпретацией. Только в этом случае возможно «самоорганизуемое актуально осознаваемое регулирование действий участников совместно моделируемой деятельности» [34, с. 16].

Методология совместной распределен-

<sup>1</sup> Библиотека [Электронный ресурс]. – URL: <https://teacher.edu.ru/library> (дата обращения: 06.05.2024).

<sup>2</sup> Навигатор методических разработок [Электронный ресурс]. – URL: <https://apkpro.ru/navigator/?ysclid=lynx06ak1f880744765> (дата обращения: 06.05.2024).

ной деятельности для обеспечения единства структуры и содержания программ педагогического образования предполагает не только достижение нового уровня общности действий субъектов профессионального педагогического образования, но и разумное распределение содержания и функций между субъектами управления данным процессом. Применяв постулаты данного подхода к внедрению «ядра высшего педагогического образования», можно определить зоны ответственности в решении данной задачи на федеральном уровне и уровне университетов как автономных и самостоятельных субъектов: выделить функционал учебно-методического управления, руководителя (дирекции, выпускающей кафедры) основной профессиональной образовательной программы, реализующих ее преподавателей. И если на межвузовском уровне создается своего рода ориентировочная основа совместной деятельности, то на уровне внутривузовских интеракций осуществляется собственное продуктивное взаимодействие.

**Заключение.** Обзор публикаций по тематике единства структуры и содержания программ высшего педагогического образования показал наличие противоречивых мнений по данной проблеме. К преимуществам единых подходов большинство авторов относит: унификацию компетентностных образовательных результатов выпускников педагогических вузов, расширение внутригосударственной академической и профессиональной мобильности будущих учителей, облегчение планирования учебного процесса и проектирования основных профессиональных образовательных программ, возможность создания единой линейки учебников и методических пособий для всех педагогических вузов страны. В качестве рисков чаще всего называют сокращение академических свобод вузов, потерю уникальности бренда отдельных университетов, снижение творческого начала в деятельности профессорско-пре-

подавательского состава вузов. Такое понимание рисков не соответствует идеям, концепции и принципам «ядра высшего педагогического образования». В нем, скорее, присутствует эмоциональное реагирование на попытку построения единого образовательного пространства высшего педагогического образования, чем рациональное осмысление целей образовательной политики Российской Федерации. Разрешить данное противоречие возможно применением методологии совместной распределенной деятельности для обеспечения единства структуры и содержания программ высшего педагогического образования.

В ходе теоретического анализа выявлено, что совместная распределенная деятельность является социокультурным механизмом и способна обеспечить формирование единого пространства подготовки педагогических кадров на основе общих профессионально-педагогических ценностей и культуросообразных оснований. Ключевыми составляющими совместности в проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ на основе «ядра высшего педагогического образования» являются: общность понимания смыслов единства в подготовке будущего учителя, интериоризация целей и принципов «ядра» всеми участниками взаимодействия, субъектная дифференциация задач и действий по их достижению, обмен опытом, профессиональная взаимопомощь, коммуникация и групповая рефлексия. Таким образом, совместная распределенная деятельность работает как на достижение общего результата, так и на реализацию возможностей каждого участника взаимодействия. Именно сочетание совместности и автономности действий субъектов обеспечивает движение в направлении единения профессионального педагогического образования при одновременном сохранении уникальности каждого вуза и реализации региональной специфики подготовки педагогических кадров.

## Список источников

1. *Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г.* К вопросу о ядре педагогического образования в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21, № 3. – С. 7–27. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-7-27.
2. *Ходырев А. М.* Результаты пилотажного исследования особенностей развития ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования (на выборке преподавателей педагогического вуза) // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 2 (47). DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-8.
3. *Тарханова И. Ю., Харисова И. Г.* Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования // Человек и образование. – 2021. – № 4 (69). – С. 90–102. DOI: 10.54884/S181570410018636-4.
4. *García-Jiménez M., Fernández Cabezas M., Pérez-García P.* Learning strategies in initial teacher training: a systematic review // London Review of Education. – 2024. – Vol. 22 (1), № 3. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.03>.
5. *Трубина Л. А., Ерохина Е. Л.* Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 34–44. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44.
6. *Богуславский М. В.* Модернизация историко-педагогического знания в контексте формирования ядра высшего педагогического образования // Педагогика и подготовка педагогических кадров: сборник научных статей по материалам Пятого профессорского форума (Москва, 24 ноября 2022 года). – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2023. – 98 с.
7. *Коротков А. М., Сергеев Н. К.* Интеграционные тенденции в современном российском образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8 (141). – С. 4–10.
8. *Kerr N. L., Tindale R. S.* Group performance and decision making // Annual Review of Psychology. – 2004. – Vol. 55. – P. 623–655. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14744229/>
9. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии: собрание сочинений: в 6 т. – Т. 5 / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
10. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
11. *Громыко Н. В.* Мыследеятельностная педагогика, метапредметный подход: основания и рамки дидактических исследований и разработок // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов. – Красноярск, 2011. – С. 47–48.
12. *Исаев Е. И.* Психологические основы педагогического профессионализма // Организационная психолингвистика. – 2020. – № 4 (12). – С. 21–36.
13. *Rubtsov V., Konokotin A.* Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children: 1st Edition. – London: Academic Press, 2020. – P. 179–195. – DOI: 10.1016/B978-0-12-819545-1.00010-2.
14. Совместная учебная деятельность и развитие детей / В. В. Рубцов, Е. В. Высоцкая, А. З. Зак [и др.]; под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2021. – 352 с.
15. Коммуникативно-ориентированная образовательная среда. Психология проектирования / под ред. В. В. Рубцова. – М.: Психологический Институт РАО, 1996. – 158 с. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/Rko-158.html>. (дата обращения: 30.06.2024).
16. Создание и использование электронных образовательных ресурсов: совместно-распределенная деятельность: коллективная монография / А. М. Коротков, Е. В. Данильчук, Л. Н. Бобровская [и др.]; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 2009. – 160 с. – (Непрерывное педагогическое образование).
17. *Коротков А. М., Земляков Д. В., Карпушова О. А.* Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 8 (171). – С. 4–11.
18. *Спиридонова С. Б., Карпушова О. А.,*



- Козюлина Е. О.* Психолого-педагогические принципы построения онлайн-курсов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2022. – № 205. – С. 266–276. – DOI: 10.33910/1992-6464-2022-205-266-276.
19. *Столярова И. В.* О разработке образовательных программ педагогического бакалавриата в условиях реализации проекта «Ядро высшего педагогического образования» // Математика и проблемы образования: Материалы 41-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов (Киров, 22–24 сентября 2022 года). – Киров: Издательство «Веси», 2022. – С. 151–153.
20. *Гирфатова А. Р., Тимерьянова Л. М.* Социальная психология в рамках реализации психолого-педагогического модуля ядра высшего педагогического образования. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2023. – 114 с.
21. *Худякова А. В.* Разработка содержания дисциплины «Технологии цифрового образования» в рамках внедрения модели «Ядро высшего педагогического образования» // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2023. – № 19. – С. 103–110. DOI: 10.24412/2222-7520-2023-1-103-110.
22. *Федюнина А. С., Югова Е. А.* Трансформация результатов обучения выпускника при переходе на ядро высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 597–601.
23. *Проценко С. И.* Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях реализации «ядра высшего педагогического образования» // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 6 (178). – С. 181–197. DOI: 10.25588/CSPU.2023.178.6.011.
24. *Сафонова Л. А.* Изучение Системы контроля качества знаний в дисциплинах ядра высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 283–287.
25. *Михалева Л. П., Тютюкова О. Н.* О подготовке студентов педагогических вузов к работе классного руководителя в контексте реализации ядра высшего педагогического образования // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XIII Международной научной конференции (Красноярск, 26–27 мая 2022 года). – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2022. – С. 79–82.
26. *Тагаева Е. А., Бакулина Е. А.* Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического вуза в условиях реализации «ядра высшего педагогического образования» // Перспективы науки. – 2023. – № 11 (170). – С. 379–382.
27. *Воронин Д. М., Воронина Е. Г., Коротков О. В.* Разработка образовательной программы согласно формированию «ядра высшего педагогического образования» и унификации образовательных программ высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-2. – С. 57–59.
28. *Жабаква Т. В., Кравцова Л. М.* Трансдисциплинарная модель реализации программы педагогического бакалавриата «Ядро высшего образования» // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2023. – Т. 15, № 3 (61). – С. 95–102.
29. *Ермошина М. А.* Аксиологический потенциал коммуникативной компетенции студентов при реализации проекта «Ядро высшего педагогического образования» // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 28–33. DOI: 10.37386/2687-0576-2022-4-28-33.
30. *Овчинникова Д. П., Тимонина С. В.* Критический взгляд на «Ядро высшего педагогического образования» как унифицированную форму подготовки современного педагога [Электронный ресурс] // Ломоносов-2023: материалы Международного молодежного научного форума (Москва, 10–21 апреля 2023 года). – М.: Макс Пресс, 2023. – URL: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2023/data/28824/157725\\_uid807425\\_report.pdf](https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2023/data/28824/157725_uid807425_report.pdf) (дата обращения: 06.06.2024).
31. *Сиренко Ю. С.* Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 45–50. – DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50.



32. Головина И. В. Императивы формирования образовательного пространства высшего педагогического образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2024. – № 2 (68). – С. 5–15.
33. Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов: коллективная монография / науч. ред. И. Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – 287 с.
34. Гневэк О. В., Клевесенкова С. В. К проблеме становления совместно-распределенной деятельности участников образовательного процесса // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 16–21.

## References

1. Basyuk, V. S., Kazakova, E. I., Vrublevskaya, E. G., 2023. On the issue of the core of teacher education at a classical university. *Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher education*, vol. 21, no. 3, pp. 7–27. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-7-27. (In Russ.)
2. Khodyrev, A. M., 2024. The results of a pilot study of the peculiarities of the development of value-semantic foundations of the content of pedagogical education (on a sample of teachers of a pedagogical university). *Bulletin of the Mininsky University*, vol. 12, no. 2 (47). DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-2-8. (In Russ.)
3. Tarkhanova, I. Yu., Kharisova, I. G., 2021. Methodology for ensuring continuity of results of various levels of professional pedagogical education. *Man and education*, no. 4 (69), pp. 90–102. DOI: 10.54884/S181570410018636-4. (In Russ.)
4. García-Jiménez M., Fernández Cabezas M., Pérez-García P., 2024. Learning strategies in initial teacher training: a systematic review. *London Review of Education*, vol. 22 (1), no. 3. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.22.1.03>. (In Eng.)
5. Trubina, L. A., Erokhina E. L., 2022. The content and new forms of organization of subject-methodical training in the context of the introduction of the “Core of pedagogical education”. *Science and school*, no. 4, pp. 34–44. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44. (In Russ.)
6. Boguslavsky, M. V., 2022. Modernization of historical and pedagogical knowledge in the context of the formation of the core of higher pedagogical education. *Pedagogy and training of teaching staff: A collection of scientific articles based on the materials of the Fifth Professorial Forum (November 24, Moscow)*. Saransk: Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseev, 2023. 98 p. (In Russ.)
7. Korotkov, A. M., Sergeev, N. K., 2019. Integration trends in modern Russian education. *Izvestiya Volgograd State Pedagogical University*, no. 8 (141), pp. 4–10. (In Russ.)
8. Kerr, N. L., Tindale, R. S., 2004. Group performance and decision making. *Annual Review of Psychology*, vol. 55, pp. 623–655. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14744229/> (In Eng.)
9. Vygotsky, L. S., 1983. *Collected works: In 6 volumes. Vol. 5. Fundamentals of defectology*. Moscow: Pedagogy Publ., 368 p. (In Russ.)
10. Leontiev, A. N., 1977. *Activity. Conscience. Personality*. 2nd ed. Moscow: Politizdat, 304 p. (In Russ.)
11. Gromyko, N. V., 2011. My research activity pedagogy, metasubject approach: the foundations and framework of didactic research and development. *Modern didactics and quality of education: ensuring new standards*. Krasnoyarsk, pp. 47–48. (In Russ.)
12. Isaev, E. I., 2020. Psychological foundations of pedagogical professionalism. *Organizational psycholinguistics*, no. 4 (12), pp. 21–36. (In Russ.)
13. Rubtsov, V., Konokotin, A., 2020. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction. *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children: 1st Edition*. London: Academic Press, pp. 179–195. DOI: 10.1016/B978-0-12-819545-1.00010-2. (In Eng.)
14. Rubtsov, V. V., Vysotskaya, E. V., Zak, A. Z., Kritsky, A. G., Polivanova, N. I., Rivina I. V., Semenova, M. A., Ulanovskaya, I. M., Zuckerman, G. A., Yanishevskaya, M. A., 2021. *Joint educational activities and children’s development*. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 352 p. (In Russ.)
15. Rubtsov, V. V., 1996. *Communication-oriented educational environment*. Psychology of design. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, 158 p. (In Russ.)
16. Korotkov, A. M., Danilchuk, E. V., Bobrovskaya, L. N., Nikitin, A. V., Rebro, V. V., Sergeev, A. N., Shtyrov, A. V., Bozhko, N. N., 2009. *Creation and use of electronic educational re-*

- sources: jointly distributed activities: a collective monograph. Volgograd State Socio-Pedagogical University. Volgograd: Publishing House of VSPU "Peremena", 160 p. (In Russ.)
17. Korotkov, A. M., Zemlyakov, D. V., Karpushova, O. A., 2022. Methods of preparing teachers for professional activity in a network format in the context of integration of a pedagogical university with a regional education system. Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University, no. 8 (171), pp. 4–11. (In Russ.)
18. Spiridonova, S. B., Karpushova, O. A., Kozyulina, E. O., 2022. Psychological and pedagogical principles of building online courses. Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, no. 205, pp. 266–276. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-205-266-276. (In Russ.)
19. Stolyarova, I. V., 2022. On the development of educational programs for pedagogical bachelor's degree in the context of the implementation of the project "Core of higher pedagogical education". Mathematics and problems of education: Materials of the 41st International Scientific Seminar of teachers of mathematics and Computer science of universities and pedagogical universities (September 22–24, Kirov). Kirov: Vesi Publishing House, pp. 151–153. (In Russ.)
20. Girfatova, A. R., Timeryanova, L. N., 2023. Social psychology in the framework of the implementation of the psychological and pedagogical module of the core of higher pedagogical education. Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2023. 114 p. (In Russ.)
21. Khudyakova, A. V., 2023. Development of the content of the discipline "Digital education technologies" within the framework of the implementation of the "Core of higher pedagogical education" model. Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series: Information computer technologies in education, no. 19, pp. 103–110. DOI: 10.24412/2222-7520-2023-1-103-110. (In Russ.)
22. Fedyunina, A. S., Yugova, E. A., 2023. Transformation of graduate learning outcomes during the transition to the core of higher pedagogical education. Problems of modern pedagogical education, no. 81-2, pp. 597–601. (In Russ.)
23. Protsenko, S. I., 2023. Formation of professional competencies of future teachers in the context of the implementation of the "core of higher pedagogical education". Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, no. 6 (178), pp. 181–197. DOI: 10.25588/CSPU.2023.178.6.011. (In Russ.)
24. Safonova, L. A., 2023. The study of the knowledge quality control system in the core disciplines of higher pedagogical education. Problems of modern pedagogical education, no. 81-3, pp. 283–287. (In Russ.)
25. Mikhaleva, L. P., Tyutyukova, O. N., 2022. On the preparation of students of pedagogical universities for the work of a class teacher in the context of the implementation of the core of higher pedagogical education. Education and socialization of personality in modern society: Materials of the XIII International Scientific Conference (May 26–27, Krasnoyarsk). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, pp. 79–82. (In Russ.)
26. Tagaeva, E. A., Bakulina, E. A., 2023. Formation of professional competencies of bachelors of a pedagogical university in the context of the implementation of the "core of higher pedagogical education". Prospects of science, no. 11 (170), pp. 379–382. (In Russ.)
27. Voronin, D. M., Voronina, E. G., Korotkov, O. V., 2021. Development of an educational program according to the formation of the "core of higher pedagogical education" and unification of educational programs of higher pedagogical education. Problems of modern pedagogical education, no. 73-2, pp. 57–59. (In Russ.)
28. Zhabakova, T. V., Kravtsova, L. M., 2023. Transdisciplinary model of implementation of the pedagogical bachelor's degree program "Core of higher education". Modern higher school: an innovative aspect, vol. 15, no. 3 (61), pp. 95–102. (In Russ.)
29. Yermoshina, M. A., 2022. Axiological potential of students' communicative competence in the implementation of the project "Core of higher pedagogical education". Philosophical, sociological and psychological-pedagogical problems of modern education, no. 4, pp. 28–33. DOI: 10.37386/2687-0576-2022-4-28-33. (In Russ.)
30. Ovchinnikova, D. P., Timonina, S. V., 2023. A critical look at the "Core of higher pedagogical education" as a unified form of training for a modern teacher. Lomonosov-2023: Materials of the International Youth Scientific Forum (April 10–21, Moscow). Moscow: Max Press, 2023. Available at: [https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov\\_2023/data/28824/157725\\_uid807425\\_report](https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2023/data/28824/157725_uid807425_report).

pdf (accessed 06.06.2024). (In Russ.)

31. Sirenko, Yu. S., 2022. Introduction of the “Core of higher pedagogical education” in the perspectives of management, teaching and methodological work. *Science and School*, no. 4, pp. 45–50. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-4-45-50. (In Russ.)

32. Golovina, I. V., 2024. Imperatives of the formation of the educational space of higher pedagogical education. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. As-*

*tafiyev (Bulletin of the KSPU)*, no. 2 (68), pp. 5–15. (In Russ.)

33. Methodology of the unified educational space for teacher training: a collective monograph (scientific ed. by I. Y. Tarkhanova). Yaroslavl: RIO YAGPU, 287 p. (In Russ.)

34. Gnevek, O. V., Klevesenkova, S. V., 2018. On the problem of the formation of jointly distributed activities of participants in the educational process. *Modern pedagogical education*, no. 2, pp. 16–21. (In Russ.)

### **Информация об авторе**

И. В. Головина, кандидат химических наук, доцент, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения, [igolovina1@yandex.ru](mailto:igolovina1@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>, Москва, Россия

### **Information about the author**

Inna V. Golovina, Cand. Sci. (Chemistry), Assoc. Prof., Head of the Department of Interaction with Pedagogical Universities, Federal State University of Education, [igolovina1@yandex.ru](mailto:igolovina1@yandex.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 10.08.2024

Принята к публикации 20.08.2024

Submitted 10.08.2024

Accepted for publication 20.08.2024

Научная статья

УДК 371

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.10

## Анализ результатов исследования условий профессионального развития учителя в Республике Алтай

Золотовицкая Юлия Юрьевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина, Душанбе, Республика Таджикистан

*Аннотация.* Поддержка и сопровождение школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, является необходимым условием обеспечения равного доступа обучающихся к качественному образованию. Одним из факторов низких образовательных результатов остается проблема обеспечения необходимых условий и недостаточная разработанность механизмов управления профессиональным развитием педагогов.

Цель исследования. Определение актуальных условий и состояния профессионального развития учителя в Республике Алтай.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели был проведен социологический опрос, в котором приняли участие 2625 человек – представители 11 муниципальных образований Республики Алтай из 161 общеобразовательной организации.

Результаты исследования. Результаты исследования показывают, что большая часть участников исследования считают комфортными условия в общеобразовательной организации (далее – ОО) для участников образовательного процесса, взаимоотношения с администрацией ОО педагоги считают конструктивными, взаимоотношения с учащимися – уважительно-доверительными. Однако треть педагогов испытывают методические трудности при подготовке к урокам с использованием дистанционных технологий, больше половины педагогов отмечают у себя предметные и методические дефициты. Это означает, что данный вопрос требует более пристального внимания не только через курсы повышения квалификации, но и через тьюторское и посткурсовое сопровождение, внедрение целевой модели наставничества.

Несмотря на демонстрируемую удовлетворенность условиями деятельности, у педагогов сохраняются низкие оценки уровня комфортности, технической оснащенности, а также необходимость в развитии новых компетенций, необходимых для принятия и применения новых инновационных практик в образовательном процессе.

Заключение. На основе результатов исследования определены приоритетные условия профессионального развития педагогов и выделены целевые группы для организации дальнейшей адресной работы с учетом имеющихся предметных и методических дефицитов. Автором разработана и внедрена муниципальная модель системы управления профессиональным развитием педагогов, включающая программы повышения квалификации по трем приоритетным направлениям: улучшение условий труда, в том числе создание условий для развития профессиональных компетенций педагогов, создание условий для развития у педагогов гибких навыков (soft skills), развитие новых образовательных технологий и поддержка инновационной деятельности педагогов.

*Ключевые слова:* педагогическая деятельность; профессиональное развитие педагогов; компетенции педагога; условия профессионального развития; удовлетворенность педагогов условиями труда

Для цитирования: Золотовицкая Ю. Ю. Анализ результатов исследования условий профессионального развития учителя в Республике Алтай // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.10>

Scientific article

## **Analysis of the Results of the Study of Conditions of Professional Development of Teachers in the Altai Republic**

**Yulia Yu. Zolotovitskaya<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Secondary General education school with in-depth study of individual subjects in Dushanbe named after Yu. A. Gagarin, Dushanbe, Republic of Tajikistan

*Abstract.* Problem. Support and accompaniment of schools with low educational results and schools operating in unfavorable social conditions is a necessary condition for ensuring equal access of students to quality education. One of the factors of low educational results remains the problem of providing the necessary conditions and insufficiently developed mechanisms for managing the professional development of teachers.

Purpose of the study. Determination of the current conditions and the state of professional development of teachers in the Altai Republic.

Research methods. To achieve this goal, a sociological survey was conducted, in which 2,625 people took part – representatives of 11 municipalities of the Altai Republic from 161 general education organizations.

Research results. The results of the study show that most of the study participants consider comfortable conditions in a general education organization (hereinafter referred to as the NGO) for participants in the educational process, the relationship with the administration of the NGO teachers is constructive, the relationship with students is respectful and trusting. However, a third of teachers experience methodological difficulties in preparing for lessons using distance learning technologies, more than half of teachers note subject and methodological deficiencies. This means that this issue requires closer attention not only through advanced training courses, but also through tutor and post-course support, and the introduction of a targeted mentoring model.

In order to master new professional competencies, teachers systematically offer advanced training courses for. However, most teachers note that sometimes they have to make decisions about implementing changes to working conditions. The main problems hindering innovative activity, teachers call the lack of time, the necessary knowledge and the lack of any strategy for the activities of the NGO. Despite the demonstrated satisfaction with the conditions of activity, teachers still have low ratings of the level of comfort, technical equipment, as well as the need to develop new competencies necessary for the adoption and application of new innovative practices in the educational process.

Conclusions. Based on the results of the study, priority areas for supporting the professional development of teachers were determined and target groups were identified for organizing further targeted work taking into account the existing subject and methodological deficiencies. The author developed and implemented a municipal model of the management system for the professional development of teachers, including advanced training programs in three priority areas: improving working conditions, including creating conditions for the development of professional competencies of teachers, creating conditions for the development of soft skills in teachers, developing new educational technologies and supporting innovative activities of teachers.

*Keywords:* pedagogical activity; professional development of teachers; conditions of professional development; Altai Republic; satisfaction of teachers with working conditions

*For citation:* Zolotovitskaya, Yu. Yu., 2024. Analysis of the results of the study of conditions of professional development of teachers in the Altai Republic. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.10>

**Введение.** Повышение качества результатов образования является одним из системных приоритетов образовательной политики. Важным принципом государственной образовательной политики Российской Федерации является признание приоритетности образования [1]. Актуальными остаются проблемы обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех обучающихся [2]. В этой связи особого внимания требуют общеобразовательные организации, устойчиво демонстрирующие низкие результаты обучения [3], а также школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях [4]. Именно эта категория школ должна находиться в фокусе мер, направленных на повышение качества образования [5]. Система поддержки и сопровождения школ с низкими результатами обучения и/или школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, должна носить комплексный и многоуровневый характер, предполагающий изменения во всех областях деятельности школы, включенность в процесс муниципальных органов управления, педагогического, ученического, родительского сообщества самого учреждения и педагогического сообщества муниципального образования, социокультурных организаций и общественности [6].

В государственной программе Республики Алтай «Развитие образования» на 2019–2024 годы, утвержденной постановлением Правительства Республики Алтай от 05 июля 2019 года № 213, определена цель – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики и современным потребностям общества.

Основными проблемами низкого качества в выявленных школах являются технологическое отставание, социальное влия-

ние среды, дефицит кадров, методический дефицит [7]. Комплекс этих проблем влияет на мотивацию учащихся и педагогов к повышению качества обучения; доступ к образовательным ресурсам и знаниям; снижение практикоориентированности образования. Изменение состояния школ является объективной потребностью не только тех сообществ, где находятся такие образовательные учреждения, но и региона в целом [8].

Таким образом, поддержка и сопровождение школ с низкими образовательными результатами и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, рассматривается как необходимое условие обеспечения равного доступа обучающихся к качественному образованию [9].

БУ ДПО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Алтай» на основании данных анализа рисков профилей общеобразовательных организаций в 2021–2022 гг., предоставленных ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования», в соответствии с Методикой оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [8; 9], в том числе результаты исследования по оценке условий профессионального развития педагогических работников, определены приоритетные направления для разработки программ поддержки школ с низкими результатами обучения и/или школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, организованы работы по повышению качества образования в муниципальных образованиях региона.

В большинстве муниципальных образований факторами, приводящими к рискам



низких образовательных результатов, выступают проблемы с обеспеченностью кадрами, в том числе условия, при которых осуществляется педагогическая деятельность.

Современный педагог должен не только обладать развитыми предметными, методическими и психолого-педагогическими компетенциями, но и непрерывно их совершенствовать [10]. Низкий уровень сформированности профессиональных компетенций учителей может проявляться в низком уровне собственной мотивации, низком уровне профессионального развития и других негативных условиях [11].

**Цель исследования.** Анализ условий и состояния профессионального развития педагогов.

В качестве основных задач исследования определены:

- выявление психологического климата в педагогическом коллективе и уровня удовлетворенности условиями работы;
- анализ уровня адаптивности педагогических кадров к изменениям и новым условиям труда, а также определение предпочтений педагогов по изменению/улучшению условий труда;
- выявление уровня готовности педагогических работников к использованию в своей деятельности новых образовательных технологий.

Инструментарий исследования включал в себя 3 блока вопросов:

- климат и удовлетворенность работой;
- адаптация к разным условиям работы;
- готовность к инновационной деятельности.

**Методы исследования.** Для решения данных задач был проведен социологический опрос (анкетирование). В исследовании приняло участие 2625 педагогов – представители всех 11 муниципальных образований (МО) Республики Алтай из 161 общеобразовательной организации (ОО), в том числе из 4 образовательных организаций, подведомственных Министер-

ству образования и науки Республики Алтай (далее – МОН РА) – 66 человек.

Участниками исследования стали педагоги ОО в соответствии с уровнями образования: высшее образование – 85,1 %, среднее специальное образование – 14,9 %.

Педагоги, участвующие в мониторинге, представляют несколько возрастных групп: 20–30 лет – 12,7 % от общего количества педагогов, участвующих в исследовании; 31–40 лет – 29,2 %; 41–50 лет – 27,8 %; 51–60 лет – 23,3 %; 61–70 лет – 6,8 %; 71–75 лет – 0,2 %.

Нужно отметить, что большая часть педагогов представляет категории 31–40 лет и 41–50 лет. Данная возрастная категория характеризуется наибольшей профессиональной активностью и продуктивностью.

По стажу работы педагоги также распределены на несколько уровней. На уровень стажа педагогической деятельности 4–10 лет приходится значительная часть педагогов, принимавших участие в анкетировании, которая составляет почти 21 % от общего количества респондентов. Численность педагогов, относящихся к категории «молодые педагоги», составляет 12 % от общего количества участников исследования (подробнее см. рис. 1).

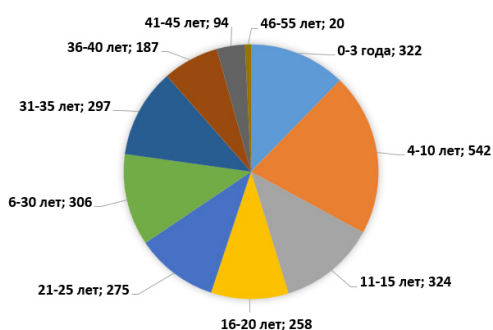


Рис. 1. Распределение участников анкетирования на уровни по стажу педагогической деятельности

Педагоги самой многочисленной группы представляют уровень основного обще-

го образования 41 % от общего количества респондентов, затем следует группа педагогов уровня среднего общего образования – 31,4 %, уровень начального общего образования представляют – 27,6 %.

В перечень преподаваемых учебных предметов (перечисление) входят 33 учебных предмета. Многочисленными категориями педагогов, принявших участие в анкетировании, являются педагоги английского языка, математики, русского языка и литературы, начальных классов.

### **Результаты исследования.**

#### *1. Климат и удовлетворенность работой.*

Педагоги-участники исследования, отвечая на вопрос о достаточном информировании о новых лучших практиках, применяемых в образовании, отметили высокий уровень информирования: 92 % участников от общего количества) ответили утвердительно. Однако 8 % педагогов ответили, что не в полной мере или совсем не информированы о новых лучших практиках. Педагоги, испытывающие информационный дефицит, являются представителями всех МО.

В ежедневной педагогической практике применяют современные образовательные технологии «постоянно» 94 % от общего количества участников исследования; применяют «время от времени» 60 % от общего количества респондентов; затруднились ответить 1,3 %; не применяют 0,5 %.

Влияние современных образовательных технологий на качество обучения отмечают в качестве положительного эффекта 92 % от общего количества участников исследования, при формулировании ответа у 3,16 % педагогов вопрос вызвал затруднения, отсутствие влияние отмечают 4,84 %.

В своей педагогической практике педагоги большое внимание уделяют таким технологиям, как информационно-коммуникационные, здоровьесберегающие, проблемные, проектные технологии, технологии критического мышления, формирующее оценивание и т. д. Однако 18 % педагогов от общего количества участников исследова-

ния не ответили на данный вопрос.

Конструктивными считают свои взаимоотношения с администрацией образовательной организации 91 % педагогов от общего количества респондентов, 4,72 % считают – неконструктивными, 4,15 % педагогов, принявших участие в исследовании, затрудняются ответить.

Наличие уважительно-доверительных взаимоотношений с учащимися отмечают 98 % от общего количества респондентов, затруднились ответить – 1,2 %, уважительно-доверительные взаимоотношения отсутствуют у 0,5 % педагогов.

Вопросу организации работы с родителями уделяется большое внимание. Форматы взаимодействия используются разные. 60,7 % участников исследования указали в ответах, что общаются с родителями (включая общение в мессенджерах) довольно часто.

Достаточно комфортными условиями в образовательной организации для участников образовательного процесса считают и оценили по 5-балльной шкале на 5 баллов – 34,2 %, в 4 балла оценили условия 37 %, на 3 балла – 21,7 %; 2 балла поставили за созданные условия в ОО 4,3 %, 1 балл – «очень некомфортные условия» отметили 2,8 % педагогов из всех МО.

Техническое оснащение кабинетов в школе считают оптимальным для достижения высоких образовательных результатов 60,8 %, недостаточным – 36,9 %, затрудняются ответить 2,3 %.

Считают, что в ОО созданы условия для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, 65 % педагогов, только с возможностью обучаться дистанционно – 11 %, полагают, что не созданы условия, 24 %.

Сталкивались с трудностями при организации учебной деятельности, если в классе есть дети с ограниченными возможностями здоровья – 23,4 %, «иногда сталкивались» – 37,6 %, «не сталкивались» – 25 %, ответ «в моем классе нет таких детей» выбрали 14 %.

Считают заработную плату соответствующей социальному статусу педагога – 22,8 %, «не считают» – 70 %, «затруднились ответить» – 7,2 %.

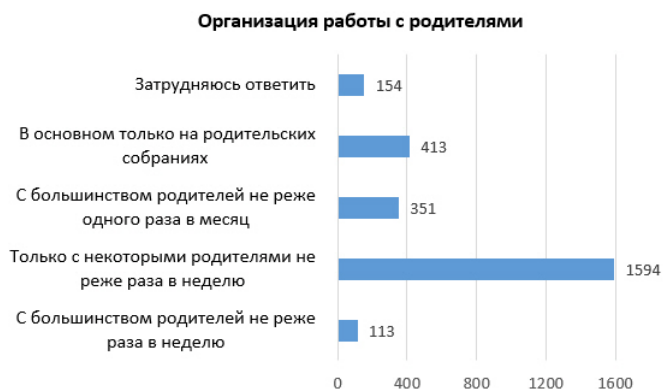


Рис. 2. Форматы взаимодействия с родителями

Таким образом, результаты исследования показывают удовлетворенность педагогов материально-техническими и социальными условиями работы, подавляющее большинство педагогов демонстрируют высокую информированность и использование современных образовательных технологий, также педагоги отмечают доверительно-уважительный характер взаимоотношений между учащимися и их родителями. Однако немногочисленная группа педагогов испытывает информационный дефицит о новых лучших практиках. Соответственно, в данном случае необходима более содержательная работа с педагогами указанной группы на всех уровнях управления.

Несмотря на положительную оценку основных условий труда, только треть педагогов считают условия труда комфортными (5 баллов). Уровень технической оснащенности и возможности для обучения детей с ограниченными возможностями высоко оценивают чуть больше половины педагогов. Также большинство педагогов (70 %) считают, что уровень заработной платы не соответствует социальному статусу педагога.

Трудности связаны не только с психологической готовностью педагогов, но и с дефицитом предметных, методических

компетенций. Работу по преодолению данных затруднений возможно организовать с использованием ресурсов методического сопровождения и поддержки на школьном, муниципальном, региональном уровнях.

#### 2. Адаптация к разным условиям работы.

При подготовке к урокам с использованием дистанционных технологий 34,3 % педагогов испытывали методические трудности, ответ «никаких методических затруднений не было» указали 63,6 % человек, «труднее готовиться к классическому уроку» – 2 %.

В своей профессиональной деятельности предметные и методические дефициты часто испытывают 6,3 % педагогов, иногда – 57,7 % человек, не испытывают 36 % человек.

Педагоги – участники анкетирования считают, что в школе имеется наставничество – 25,3 %, ответ «да, у меня есть наставник» выбрали 6,5 % человек, «да, я – наставник» – 9,4 % человек, «нет» – 20,7 % человека.

Методическую помощь педагоги ОО получают из различных источников. Большая часть педагогов осуществляет поиск необходимых материалов самостоятельно или получает методическую помощь от ру-

ководителя школьного методического объединения (методиста) (рис. 3).



Рис. 3. Источники получения методической помощи

Педагогами за последние 2 года пройдено достаточное количество курсов повышения квалификации. 62 % педагогов прошли обучение по трем и более дополнительным профессиональным програм-

мам (далее – ДПП).

Программы дополнительного профессионального образования для педагогов региона были предложены различными организациями, реализующими ДПП.

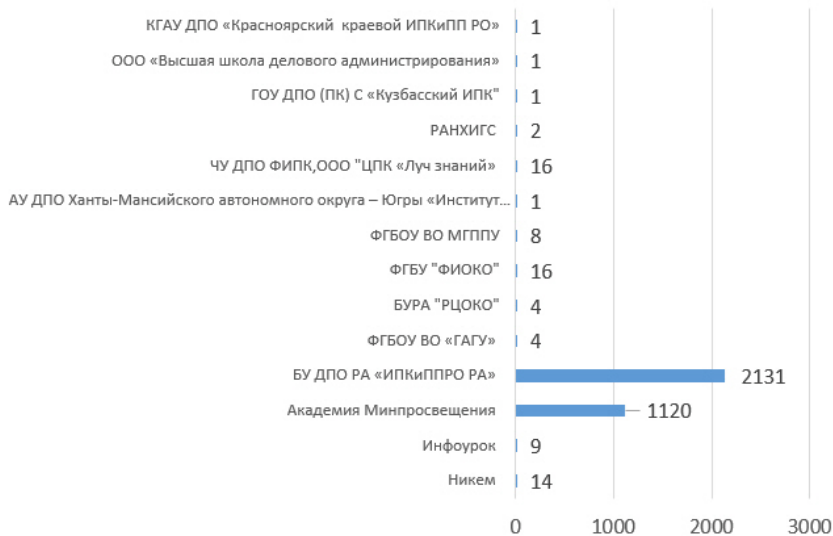


Рис. 4. Распределение педагогов по организациям, реализующим ДПП

После прохождения курсов повышения квалификации методическая помощь была предложена (педагоги выбрали возможные варианты):

предложена (педагоги выбрали возможные варианты):

– в рамках посткурсового сопровождения БУ ДПО РА «ИПКиППРО РА» – 44,4 % педагогов;

– в рамках тьюторского сопровождения ЦНППМ РА БУ ДПО РА «ИПКиППРО РА» – 50 % человек;

– скорее нет – 25,3 % человек;

– нет – 12 % человек.

Педагоги отметили методическую помощь через тьюторское и посткурсовое сопровождение. Методическое сопровождение стало полезным для 75,7 % человек, «скорее нет» – для 19,7 % человек; «нет» – для 4,5 % человек.

Дистанционные технологии в образовательной деятельности используют и готовы принимать решение по их внедрению самостоятельно 49,8 % педагогов, 23,3 % новые технологии используют очень осторожно. Однако 26,8 % педагогов считают, что прежде, чем внедрять что-либо в образовательный процесс, они должны получить одобрение у администрации.

На вопрос об отношении педагогов на происходящие в системе образования какие-либо изменения педагоги придерживаются следующих позиций:

– лучше бы все осталось без изменений – 25,4 % человек;

– хорошо, что система образования обновляется и наполняется новыми интересными формами обучения – 72,2 % человек;

– мне все равно, что происходит – 2,4 % человек.

Вопрос об актуальности изменений в учебной деятельности образовательной организации получил поддержку у 58,5 % педагогов, категорично против выступили 16 % педагогов, затруднились с ответом – 25,5 % педагогов. С необходимостью изменений во внеурочной деятельности образовательной организации согласны почти 59 % респондентов.

Педагоги в качестве приоритетных изменений в образовательной организации хотят видеть автоматизацию рутинных процессов, использование современных, акту-

альных форм и технологий обучения, воспитания и развития.

Вопросы данного блока основывались на оценке собственных возможностей каждого педагога-участника исследования и являются логически выстроенными, последовательными действиями педагогов.

Таким образом, треть педагогов испытывают методические трудности при подготовке к урокам с использованием дистанционных технологий, больше половины педагогов отмечают у себя предметные и методические дефициты. Это означает, что данный вопрос требует более пристального внимания не только через курсы повышения квалификации, но и через тьюторское и посткурсовое сопровождение.

Педагоги готовы принимать решение по внедрению образовательных технологий самостоятельно, но при этом не готовы разделить ответственность с руководителем ОО. И здесь возникает противоречие между необходимостью изменений в учебной деятельности ОО на основании актуальных задач в системе образования и желанием педагогов видеть в качестве приоритетных изменений в ОО автоматизацию рутинных процессов, использование современных, актуальных форм и технологий обучения, воспитания и развития и позицией руководителя ОО. Отсутствие заинтересованности у руководителя ОО в оказании поддержки педагогов приводит к снижению мотивации педагогов и неудовлетворённости условиями труда.

*3. Готовность к инновационной деятельности.*

В качестве основных препятствий инновационного развития ОО педагоги выделяют: отсутствие времени, отсутствие необходимых теоретических знаний, отсутствие обоснованной стратегии развития организации.

Отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть естественную инерционность мышления готовы 52 % педагогов, не готовы – 8 %, затрудня-

ются с ответом 40 % педагогов.

«Постоянно» приходится принимать решения при выполнении своих профессиональных обязанностей, приводящие к ключевым изменениям в образовательном процессе, 19 % педагогам, «иногда» приходится принимать решения 50 % педагогам, «редко приходится принимать решения» 18,7 % педагогам, «не приходится принимать решения» 12,3 % педагогам.

Новые компетенции для качественных

изменений в образовательном процессе приходится осваивать 86 % педагогам, «нет» ответили 5,1 % педагога. Вопрос вызвал затруднения у 9 % педагогов. В течение года 89,4 % педагогов участвовали в мероприятиях, направленных на повышение профессиональной квалификации.

Самыми востребованными видами деятельности, которые педагоги использовали для повышения квалификации, стали онлайн-курсы повышения квалификации (рис. 5).



Рис. 5. Основные виды деятельности по повышению квалификации педагогов

В классах с монокультурными обучающимися и мультикультурными обучающимися 28 % педагогов применяют одинаковые образовательные технологии, 35 % применяют разные образовательные технологии, у 37 % вопрос вызвал затруднения. Большая часть педагогов прилагает усилия для того, чтобы обучающиеся разных культур стали единым коллективом.

В классах, в которых есть обучающиеся с русским неродным языком и русским родным языком, 47,2 % педагогов не приходится больше внимания уделять вопросам каждой из культур, 31 % педагогов уделяют внимание вопросам каждой из культур, 21,8 % человек затруднились ответить.

На вопрос о наличии в смешанных классах проблемы этнических стереотипов

большая часть педагогов ответили отрицательно – 87,5 % человек, 12,4 % педагогов отметили положительно.

Уровень качества обучения в школе, где работает педагог, участники анкетирования оценивали по десятибалльной шкале, где 9–10 баллов – максимально удовлетворены уровнем качества обучения в школе – 40,7 % педагогов, 1–2 балла – максимально не удовлетворены – 2 % педагогов.

Таким образом, мы наблюдаем достаточную готовность педагогических кадров Республики Алтай к принятию инновационных решений в своей деятельности. Однако основными проблемами, сдерживающими инновационную деятельность, педагоги называют отсутствие времени, необходимых знаний и отсутствие какой-либо стратегии



деятельности ОО. Педагоги также отмечают необходимость в приобретении новых компетенций, в принятии решений при выполнении своих профессиональных обязанностей. Преодолеть эту ситуацию возможно через дополнительные меры, в том числе по информированию педагогического сообщества об изменениях в системе образования, приоритетных направлениях организации процесса образования.

**Заключение.** Социологическое исследование, проведенное среди педагогических кадров Республики Алтай, показало достаточный уровень удовлетворенности педагогов основными условиями образовательного процесса. Несмотря на это, сохраняются низкие оценки уровня комфортности, технической оснащенности, а также необходимость в развитии новых компетенций для принятия и применения новых инновационных практик в образовательном процессе.

В каждом муниципальном образовании на основании результатов исследования определены ведущие факторы, характеризующие недостаточную предметную и методическую компетентность педагогических работников, отсутствие готовности в овладении новыми образовательными технологиями, отсутствие системы методического сопровождения профессионального развития педагогов на уровне образовательных организаций, а также на уровне муниципальных образований.

Это, в свою очередь, подтверждает необходимость разработки муниципальных адресных программ [12], механизмы которых направлены на поддержку общеобразовательных организаций, работающих в сложном социальном контексте, на решение новых управленческих и педагогических задач, обеспечивающих выход из сложных условий функционирования и переход в эффективный режим работы общеобразовательных организаций [5; 10].

С учетом полученных результатов оценки условий и состояния профессио-

нального развития педагогических кадров и учетом особенностей и факторов муниципалитетов автором разработаны адресные методические рекомендации для всех муниципальных образований Республики Алтай по разработке муниципальных адресных программ сопровождения школ с низкими результатами обучения и/или школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Основываясь на результатах исследования и опираясь на задачи регионального проекта по созданию системы методического сопровождения педагогических работников общеобразовательных организаций Республики Алтай, были определены приоритетные направления поддержки профессионального развития педагогов и выделены целевые группы для организации дальнейшей адресной работы с учетом имеющихся предметных и методических дефицитов. Автором разработана и внедрена муниципальная модель системы управления профессиональным развитием педагогов, включающая программы повышения квалификации по трем приоритетным направлениям:

*1. Улучшение условий труда, в том числе создание условий для развития профессиональных компетенций педагогов.*

1. Актуальные вопросы управления образовательной организацией.

2. Система работы со школами с низкими образовательными результатами.

3. Стратегии формирования метапредметных компетенций педагога в условиях реализации задач инновационной образовательной политики.

4. Современные образовательные технологии как средство повышения профессиональной компетенции молодых педагогов.

5. Управление педагогической деятельностью в условиях перевода школы в эффективный режим работы.

*II. Создание условий для развития у педагогов гибких навыков (soft skills).*

1. Реализация современных образова-

тельных технологий с использованием практик развития эмоционального интеллекта.

2. Организация проектирования основной образовательной программы школы в соответствии с требованиями ФГОС для детей с ОВЗ.

3. Использование современных образовательных технологий для достижения метапредметных и личностных результатов в соответствии с ФГОС.

4. Эффективные технологии достижения метапредметных и личностных результатов обучения в условиях реализации ФГОС.

*III. Развитие новых образовательных технологий и поддержка инновационной деятельности педагогов:*

1. Вариативные модели реализации инновационных проектов как средство повышения качества образования.

2. Современные образовательные технологии как средство повышения профессиональной компетенции педагогов.

3. Технологии совместного проектирова-

ния образовательного процесса в условиях реализации ФГОС.

4. Межпредметные технологии в организации образовательного процесса.

5. Технологии проектирования образовательного процесса в условиях реализации задач инновационной политики.

6. Проектная команда как ресурс перевода школы в эффективный режим работы.

7. Основы информационных технологий для сферы образования. Дистанционный урок.

8. Электронный контент в образовании.

Также в качестве дополнительного информационного ресурса для организации эффективной деятельности по сопровождению профессионального развития педагогов на школьном и муниципальном уровне автором, в составе авторского коллектива, создано методическое пособие «Организация методической работы на школьном и муниципальном уровне. Внедрение эффективных управленческих практик».

#### Список источников

1. Матвиевская Е. Г., Тавстуха О. Г., Польшкина С. Н. Проектирование антирисковой программы для школы с низкими образовательными результатами // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 4 (232). – С. 85–89.

2. Schueler B. E., Asher C. A., Larned K. E., Mehrotra S., Pollard C. Improving Low-Performing Schools: A Meta-Analysis of Impact Evaluation Studies. American Educational Research Journal. – 2022. – № 59 (5). – P. 975–1010. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312211060855>.

3. Зборовский Г. Е., Пирогова М. С. Образовательно неуспешные учащиеся в неуспешных школах: надежда на лучшее // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 5 (74). – С. 9–17.

4. Корнетов Г. Б. Модель поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях // Школьные технологии. – 2017. – № 5. – С. 10–20.

5. Viano S., Pham L. D., Henry G. T., Kho A., Zimmer R. What Teachers Want: School Factors

Predicting Teachers' Decisions to Work in Low-Performing Schools. American Educational Research Journal. – 2021. – № 58 (1). – P. 201–233. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831220930199>.

6. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях / сост. М. А. Пинская и др. – М.: ИД НИУ ВШЭ, 2019. – 190 с.

7. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям. – URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Methodica\\_500.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Methodica_500.pdf) (дата обращения: 02.11.2023).

8. Золотарева А. В. Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5 (116). – С. 17–29.

9. Мамчур Ю. Ю. Эффективные механизмы неформального образования педагогов: проек-

- ты «мобильный педагог» и «базовая кафедра» Кгбу Дпо Акипро // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием. – 2017. – С. 164–168.
10. *Мамчур Ю. Ю.* Компетентностная модель обучения в начальной школе в рамках реализации фгос // Образовательное пространство в контексте социокультурной среды: материалы XVI Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – 2016. – С. 85–90.
11. *Триллинг Б. и др.* Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Чарльз Фадель, Майя Белик, Берни Триллинг; пер. с англ. – М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.
12. *Ильясов Д. Ф., Кеспииков В. Н., Солодкова М. И., Данельченко Т. А.* Разработка адресных программ поддержки школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты и находящихся в неблагоприятных социальных условиях // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). – 2017. – № 10. – С. 252–260.
13. *Бысик Н. В., Косарецкий С. Г., Пинская М. А.* Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие // *Психологическая наука и образование*. – 2018. – Т. 23, № 5. – С. 87–101. DOI: 10.17759/pse.2018230509
14. Я – эффективный директор: как работать и реализовать программу улучшения образовательных результатов учащихся школы: учебно-методическое пособие / сост. Н. В. Бысик и др. – М.: Университетская книга, 2018.
15. *Felipe Barrera-Osorio, Sandra García, Catherine Rodríguez, Fabio Sánchez, Mateo Arbeláez.* Concentrating efforts on low-performing schools: Impact estimates from a quasi-experimental design. *Economics of Education Review*. – 2018. – Vol. 66. – P. 73–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.07.001>.

## References

1. Matviyevskaya, E. G., Tavstukha, O. G., Polkina, S. N., 2021. Designing an anti-risk program for schools with low educational results. *Bulletin of the Orenburg State University*, no. 4 (232), pp. 85–89. (In Russ.)
2. Schueler, B. E., Asher, C. A., Larned, K. E., Mehrotra, S., Pollard, C., 2022. Improving Low-Performing Schools: A Meta-Analysis of Impact Evaluation Studies. *American Educational Research Journal*, no. 59 (5), pp. 975–1010. DOI: <https://doi.org/10.3102/000283122111060855>. (In Eng.)
3. Zborovsky, G. E., Pirogova, M. S., 2021. Educationally unsuccessful students in unsuccessful schools: hope for the best. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, no. 5 (74), pp. 9–17. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kornetov, G. B., 2017. Model of support for schools operating in unfavorable social conditions. *School technologies*, no. 5, pp. 10–20. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Viano, S., Pham, L. D., Henry, G. T., Kho, A., Zimmer, R., 2021. What Teachers Want: School Factors Predicting Teachers' Decisions to Work in Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, no. 58 (1), pp. 201–233. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831220930199> (In Eng.)
6. Over the barriers: stories of schools operating in difficult social conditions. A book for school administrators and for those who manage schools at the municipal and regional levels / comp. M. A. Pinskaya et al. Moscow: HSE Publishing House, 2019, 190 p. (In Russ.)
7. Methods of providing targeted methodological assistance to educational organizations [online]. Available at: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica\\_500.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf) (In Russ.)
8. Zolotareva, A. V., 2020. Regional concept of support for schools with low learning outcomes and schools operating in unfavorable social conditions. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 5 (116), pp. 17–29. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Mamchur, Yu. Yu., 2017. Effective mechanisms of non-formal education of teachers: projects “mobile teacher” and “basic department” of the KGB DPO AKIPKRO. Professional development of teaching staff in changing education. collection of materials of the V All-Russian Internet conference with international participation, pp. 164–168. (In Russ.)
10. Mamchur, Yu. Yu., 2016. Compe-

tence-based model of primary school education in the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard. Educational space in the context of the socio-cultural environment: materials of the XVI All-Russian Scientific and Methodological Conference (with international participation), pp. 85–90. (In Russ.)

11. Trilling, B., et al., 2018. Four-dimensional education: Competencies necessary for success / Charles Fadel, Maya Belik, Bernie Trilling; translated from English. Moscow: Publishing group “Tochka”, 240 p. (In Russ.)

12. Ilyina, A. V., Koptelov, A. V., Mashukov, A. V., Oboskalov, A. G., 2020. Support of schools with low learning outcomes by means of team mentoring. Scientific support of the personnel development system, no. 4 (45), pp. 99–111. (In Russ.)

13. Bysik, N. V., Kosaretsky, S. G., Pinskaya,

M. A., 2018. Designing a model of professional development of teachers of schools operating in unfavorable social conditions, working with students at risk of educational failure: an empirical basis and key components. Psychological science and education, vol. 23, no. 5, pp. 87–101. DOI: 10.17759/pse.2018230509 (In Russ.)

14. I am an effective director: how to develop and implement a program to improve the educational results of school students: an educational and methodological guide / comp. N. V. Bysik et al. Moscow: University Book Publ., 2018. (In Russ.)

15. Felipe Barrera-Osorio, Sandra García, Catherine Rodríguez, Fabio Sánchez, Mateo Arbeláez, 2018. Concentrating efforts on low-performing schools: Impact estimates from a quasi-experimental design. Economics of Education Review, vol. 66, pp. 73–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.07.001>. (In Eng.)

### Информация об авторе

Ю. Ю. Золотовицкая, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина, [yzolotovitskaya@mail.ru](mailto:yzolotovitskaya@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4150-3291>, Душанбе, Республика Таджикистан

### Information about the author

Yulia Y. Zolotovitskaya, Deputy Director for educational Work, Secondary General education school with in-depth study of individual subjects in Dushanbe named after Yu. A. Gagarin, [yzolotovitskaya@mail.ru](mailto:yzolotovitskaya@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4150-3291>, Dushanbe, Republic of Tajikistan

Поступила в редакцию 10.07.2024

Принята к публикации 10.08.2024

Submitted 10.07.2024

Accepted for publication 10.08.2024

Научная статья

УДК 377.8

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.11

## Применение больших данных (Big Data) в непрерывном педагогическом образовании

Леушканова Ольга Юрьевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Магнитогорский педагогический колледж, Магнитогорск, Россия

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема применения больших данных в непрерывном педагогическом образовании в среде среднего профессионального образования, которое использует стремительно развивающиеся технологии.

Цель данной статьи – исследование применения технологий больших данных в процессе непрерывного педагогического образования.

Методы исследования включают теоретический анализ, тестирование профессиональных компетенций, сравнение, наблюдение, аналогии в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Систематический анализ содержит измерение, сбор, обработку и визуализацию масштабных объемов как структурированной, так и неструктурированной информации. Исследованы преимущества и проблемы технологий в условиях развития цифрового пространства образовательного процесса, которые являются ценным ресурсом для педагогов и обучающихся. В исследовании проанализирована реализация программы повышения квалификации «Большие данные в профессиональной деятельности педагога», где описаны совершенствование уровня теоретических знаний сотрудников, а также практических навыков и умений путем внедрения информационных технологий, диагностика профессиональных компетенций, апробация новых технологий в процессе реализации программы. Результаты, полученные при использовании технологий больших данных, позволяют педагогу глубже понимать образовательные потребности обучающихся, совершенствовать методы преподавания. Развитие и применение больших данных и ИИ в области образования требует технической прогрессивности, внимательного отношения к социальной ответственности педагога, этическим нормам, готовности к сотрудничеству с участниками образовательных отношений.

Большие данные – мощный инструмент для улучшения качества образования, которого достигают при условии, что учтены соответствующие этические и правовые аспекты, способствующие устойчивому и благоприятному для всех прогрессу.

*Ключевые слова:* большие данные; непрерывное педагогическое образование; комплекс профессиональных компетенций; диагностика

*Для цитирования:* Леушканова О. Ю. Применение больших данных (Big Data) в непрерывном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 123–138. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.11>

## The Use of Big Data in Continuing Teacher Education

Olga Yu. Leushkanova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Magnitogorsk Pedagogical College, Magnitogorsk, Russia

*Abstract.* The article deals with the problem of using big data in continuing teacher education in the medium of secondary vocational education, which uses rapidly developing technologies.

The purpose of this article is to study the application of big data technologies in the process of continuing pedagogical education. Research methods include theoretical analysis, testing of professional competencies, comparison, observation, and analogies in the context of digital transformation of the educational process. Systematic analysis contains the measurement, collection, processing and visualization of large-scale volumes of both structured and unstructured information. The advantages and problems of technologies in the context of the development of the digital space of the educational process, which are a valuable resource for teachers and students, are investigated. The study analyzes the implementation of the professional development program “Big Data in the professional activity of a teacher”, which describes the improvement of the level of theoretical knowledge of employees, as well as practical skills and abilities through the introduction of information technologies, diagnostics of professional competencies, testing of new technologies in the process of implementing the program.

The results obtained using big data technologies allow the teacher to better understand the educational needs of students and improve teaching methods. The development and application of big data and AI in the field of education requires technical progressivity, attentive attitude to the social responsibility of the teacher, ethical standards, and willingness to cooperate with participants in educational relations.

Big data is a powerful tool for improving the quality of education, which is achieved provided that appropriate ethical and legal aspects are taken into account, contributing to sustainable and beneficial progress for all.

*Keywords:* big data; continuous pedagogical education; complex of professional competencies; diagnostics

*For citation:* Leushkanova, O. Yu., 2024. The use of Big Data in continuing teacher education. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 123–138. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.11>

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

В соответствии со стратегией развития среднего профессионального образования обновлены направления, которые требуют изменения: содержание образования в соответствии с федеральными образовательными стандартами; внедрение федерального проекта «Профессионалитет», который способствует изменению ландшафта сети СПО; новые механизмы финансовой поддержки колледжей; повышение квалификации работников системы; формирование личности студента посредством вовлечения в профессиональные соревнования.

Стремительное изменение цифровых и информационных технологий требует от системы образования значительной гибкости и адаптивности.

В связи с этим непрерывное педагогическое образование становится необходимым элементом в системе подготовки и повышения квалификации преподавателей. Одним из ресурсов этого направления в современном образовании является применение больших данных (Big Data).

Для выявления проблем и преимуществ современного ресурса были изучены и проанализированы алгоритмы, механизмы,



техники накопления и анализа информации, полученной посредством больших данных (англ. Big Data)

**Цель данной статьи** исследование применения технологий больших данных в процессе непрерывного педагогического образования.

**Обзор научной литературы по проблеме.** «Большие данные» (англ. Big Data) – совокупность стратегий, подходов, инструментов и методов, предназначенных для накопления и анализа структурированных и неструктурированных данных с целью извлечения из них нового знания<sup>1</sup>.

В 1999 г. Гил Пресс, исследователь, предприниматель и автор блога в своей статье «Очень короткая история больших данных» рассказал о проблемах больших данных с момента введения термина «информационный взрыв» (information explosion) в Оксфордский английский словарь в 1941 г. Вот тогда начались попытки количественно оценить темпы роста информационных массивов [1].

В 2001 г. Дуг Ланей провел исследование, выделив три основные характеристики больших данных: объем, скорость и разнообразие (так называемые три «V»: Volume, Velocity, Variety). Большие данные – это гигантские объемы информации (без точных определений), высокая скорость их появления и поступления, а также их неоднородность и хаотичность [2].

С 2008 г. термин «Big data» ввел в научный оборот редактор научного журнала «Nature» Клиффорд Линч, опубликовав в издании «Открытые системы. СУБД» [3].

С 2011 г. в мире увеличился интерес к запросу и теме «большие данные» (Big Data), о чем констатируют исследователи, обратившиеся к сервису Google Trends, который применяет методы работы с обширными данными для анализа (исследуя массивы запросов, проводя анализ документов на

предмет наличия ключевых слов).

Запрос по электронным версиям российских академических и энциклопедических словарей, а также ресурсам, таким как gramota.ru, не дает результатов по запросам «Big data» и «большие данные».

Несмотря на существующую несформированность определения в отношении больших данных, инструменты современных технологий активно применяются в различных сферах деятельности [4].

С 2013 г. стратегии и методы больших данных (Big Data) начали активно использоваться в образовании [5].

Работа с большими данными (Big Data) в сфере создает условия систематического анализа, включающие измерение, сбор, обработку и визуализацию масштабных объемов как структурированной, так и неструктурированной информации о студентах и педагогах в образовательной среде [6].

Обзор научной литературы показал, что термин «непрерывное образование» используется в трех различных контекстах:

- 1) индивидуальное непрерывное образование, подразумевает целенаправленное приобретение знаний без значительных перерывов на протяжении всей жизни (включает традиционное обучение, инновационное обучение, самостоятельное развитие);
- 2) система образовательных учреждений, которые обеспечивают непрерывное обучение, при этом самообразование не учитывается;
- 3) постоянные обновления в системе образования, которые охватывают непрерывное совершенствование содержания знаний и превращение формального образования в самообразование.

Система непрерывного педагогического образования позволяет генерировать образовательные пути с использованием технологий: больших данных (Big Data),

<sup>1</sup> Большие данные [Электронный ресурс] // Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=87934960/> (дата обращения: 04.08.2024).

искусственный интеллект, машинное обучение, нейронные сети и др., что дает возможность педагогу продвигать студента на уровень выше в процессе применения знаний и навыков [7].

Перечислим основные принципы построения системы непрерывного педагогического образования<sup>1</sup>.

1. Многоуровневость и ступенчатость подразумевает наличие различных этапов и уровней образования, что предоставляет каждому человеку возможность выбора и вариативности в своем образовательном пути.

2. Сочетание базового и постдипломного педагогического образования указывает на необходимость постоянного совершенствования профессиональных навыков. Эта наиболее динамичная подсистема непрерывного образования позволяет оперативно адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды.

3. Гибкость профессиональных образовательных программ дает человеку возможность изменить направление профессиональной деятельности при желании.

4. Последовательность профессиональных образовательных программ обеспечивает их согласованность на всех этапах, начиная с начальной подготовки и заканчивая постдипломным образованием.

5. Интеграция профессиональных образовательных структур способствует созданию единого образовательного пространства.

6. Адаптивность организационных структур позволяет сделать формы обучения максимально приспособленными и разнообразными, подходящими для каждого человека<sup>2</sup>.

**Методология и методы исследования.** Методология настоящего исследования включает теоретический анализ, тестирование для оценки профессиональных

компетенций, сравнение, наблюдение, аналогии. Систематический анализ содержит измерение, сбор, обработку и визуализацию масштабных объемов как структурированной, так и неструктурированной информации о студентах и педагогах в образовательной среде.

**Результаты исследования. Обсуждение.** С целью реализации непрерывного педагогического образования в государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Магнитогорский педагогический колледж» создана система, где разработаны критерии оценки, созданы организационно-педагогические и материально-технические условия, способствующие самовыражению каждого педагога, с учетом его индивидуальных психологических особенностей, уровня владения цифровыми технологиями и выбора наиболее подходящих методов для выполнения учебных заданий, предусмотренных учебной программой, включая работу с большими данными (Big Data) [8].

Данное направление представлено как целостная система колледжа, включающая взаимосвязанные и взаимозависимые образовательные этапы, формы обучения. Изменения на одном из этапов непременно воздействуют на все остальные, обогащая уровень профессионального обучения педагога. Объединение различных образовательных уровней в одну систему придает ей новое качество, что гарантирует непрерывный процесс личного и профессионального развития [9].

Для подтверждения эффективного применения больших данных (Big Data) в развитии педагогических компетенций проведено опытно-экспериментальное исследование (ОЭИ) на базе Магнитогор-

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 02.05.2024).

<sup>2</sup> Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» (подготовлен Минтрудом России 11.03.2024). – URL: <https://base.garant.ru/56986885/?ysclid=lyhda9m4no107159594> (дата обращения: 02.05.2024).

ского педагогического колледжа. В процессе исследования применялись методы теоретического анализа, тестирования для оценки профессиональных компетенций, сравнения, наблюдения и аналогии.

В колледже широко применяются современные технологии, которые объединены моделью взаимодействия, где показано взаимодействие в процессе использования больших данных (Big Data). Модель представлена на рисунке 1 со всеми ее составляющими. В модели указаны цели, компоненты, функции, технологии, используемые в работе, и их взаимодействие в образовательном процессе.

Одним из ключевых моментов исследования эффективности непрерывного педагогического образования является реализация программы повышения квалификации «Большие данные в профессиональной деятельности педагога». Главная цель программы – развитие комплексных компетенций педагогов в области применения больших данных для управления качеством учебного процесса в соответствии с требованиями ФГОС, а также повышение эффективности непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

Реализация данной программы нацелена на решение следующих задач:

1) создать автоматизированную систему непрерывного педагогического образования, учитывая персональные особенности каждого педагога;

2) модифицировать методы интеграции больших данных в образовательные программы, делая их более гибкими и адаптивными к потребностям педагогов;

3) усилить мотивацию педагогов к постоянному профессиональному развитию;

4) осуществить диагностику положительных эффектов и потенциальных рисков использования больших данных в процессе непрерывного педагогического образования [10].

Для анализа показателей деятельности

педагога разработаны критерии оценки с использованием больших данных (Big Data): учебная (промежуточная и итоговая аттестация, демонстрационный экзамен); обобщение опыта (публикация статей, учебно-методические разработки, патенты, гранты); вовлеченность студентов в дополнительное образование обучающихся (количественный показатель); создание индивидуальных курсов (разработки занятий, модулей, рабочих программ) в виде автоматизированного отчета на основе стека технологий MS SQL. В ходе обучения педагогических работников принимались во внимание их индивидуальные психологические особенности, уровень владения цифровыми технологиями, которые способствовали выбору наиболее подходящих методов для выполнения учебных заданий, предусмотренных учебной программой, включающей работу с большими данными (Big Data) [11].

Проанализировав работу региональных кластеров федерального проекта «Профессионалитет», формы работы по непрерывному педагогическому образованию, в ходе исследования определены ключевые компоненты больших данных (Big Data): система анализа и контроля качества обученности студентов (успеваемость, посещаемость), профессиональные компетенции педагогов, обратная связь (отзывы и комментарии) педагогов; слабые звенья (проблемы, риски), перспективы, выводы (пути решения) [12]. Использовались методы: персонализированные образовательные треки – через анализ предыдущих навыков и интересов обучающихся, разрабатывались индивидуальные учебные маршруты, полностью соответствующие амбициям и целям обучающихся; внедрялись игровые элементы, основанные на данных о студенте, добавлялись элементы геймификации, которые способны удерживать внимание и стимулировать активную работу; немедленная обратная связь: с помощью больших данных педагогам предоставлялась возможность



Рис. 1. Модель применения больших данных в непрерывном педагогическом образовании

оперативно оценивать успехи и неудачи студента, оказывая поддержку и предлагая рекомендации для дальнейшего прогресса; иллюстрация достижений посредством современных технологий, позволяющих наглядно представлять успехи обучающихся, что служит мощным стимулом для дальнейших усилий; социальное взаимодействие посредством анализа социальных связей и предпочтений, организации учебных групп или пар, где обучающиеся будут чувствовать себя наиболее комфортно и мотивированно [13].

Формирование профессиональных компетенций педагога в ходе применения больших данных (Big Data) в непрерывном педагогическом образовании приведено в таблице 1.

В образовании большую роль в увеличении потенциала играют персонализированные учебные маршруты, что становится особенно важным в постоянно изменяющихся потребностях в приобретении навыков. Применяется два вида персонализации: индивидуализация обучения, предлагаемая педагогом слушателю, и персонализация как выбор самого слушателя в ходе обучения [14].

Для повышения мотивации обучающихся в содержании программы использованы способы работы с большими данными (Big Data).

1. Персонализированные учебные пути. Анализируя накопленный опыт и профессиональное самоопределение обучающегося, возможно составить персонализированный маршрут (учебный план), который в полной мере отражает цели и стремления.

2. Игровизация учебного процесса. Используя информацию о студенте, можно добавлять игровые компоненты, которые помогают сохранять внимание и побуждают к активному участию.

3. Геймификация обучения. Можно интегрировать игровые механики, которые помогают удерживать внимание и мотивируют к активному участию [15].

4. Мгновенная обратная связь. С помощью технологий анализа больших данных (Big Data) педагоги имеют возможность оперативно отслеживать достижения и проблемы обучающихся, оказывая поддержку и предлагая советы для их последующего прогресса.

5. Визуализация прогресса. Текущие технологические новшества делают возможным визуальное представление успехов обучающихся, что способствует продолжению их работы с еще большим энтузиазмом.

6. Социальная интеграция. Изучая социальные взаимодействия и предпочтения, можно формировать учебные группы или команды, где студенты будут испытывать наибольший комфорт и мотивацию [16].

Интеграция аналитических данных и технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере создает возможности использовать инновационные образовательные платформы, настроенные под индивидуальные нужды обучающихся, предоставляя уникальные образовательные траектории [17].

Подводя итоги исследования реализации программы, можно констатировать, что большие данные в образовательной сфере не являются просто очередным технологическим нововведением, а представляют собой кардинальный инструмент, который способен не только улучшить уже имеющиеся методики, но и проложить новые индивидуальные образовательные маршруты для обучения [18]. Это одновременно выводит существующим методам и возможность заложить основы будущего образования, где каждый обучающийся сможет найти свой неповторимый, наилучший путь образовательного развития и трудоустройства по выбранной профессии.

Таким образом, у педагога появляется возможность достичь кардинальных изменений в образовательной деятельности в процессе применения следующих методов.



Таблица 1

Применение больших данных (Big Data) в процессе реализации программы повышения квалификации «Большие данные в профессиональной деятельности педагога»

Профессиональные компетенции		Результат		Большие данные (Big Data)	
1	2	Знать	Уметь	Внутренние потоки данных	Аспекты данных
ПК-1	Владеть современными методиками и технологиями организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам	3 цифровые и информационные технологии; способы и методы их использования в образовании	4 применять современные образовательные технологии, включая информационные и цифровые образовательные ресурсы	5 система дистанционного обучения «Сферум»; электронные библиотечные системы «ЮРАЙТ», «НЭБ»; облачное хранилище «Яндекс.Диск»; корпоративное хранилище данных; ВКС; социальные сети; сайт	6 Объем данных от нескольких терабайтов. Регулярное обновление данных на основе требования быстрой их обработки. Достоверные данные при анализе. Многообразие неструктурированной и структурированной информации различных платформ позволяет проводить различные виды анализа, такие как анализ успеваемости студентов, анализ эффективности преподавателей, анализ эффективности курсов и других аспектов образовательного процесса на основе данных. Облачная структура обеспечивает высокую отказоустойчивость
		пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения	осуществлять контрольно-оценочную деятельность	системы управления обучением: АСУ «Проколледж», АИС «Сетевой город»; система подготовки учебных планов и проведения занятий АУ «ММИС»; система управления внеурочной деятельностью ПОО «Навигатор дополнительного образования»	
		теорию и технологии учета возrastных особенностей обучающихся	использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала)	Системы управления обучением: АСУ «Проколледж», АИС «Сетевой город». Система управления внеурочной деятельностью и ПОО «Навигатор дополнительного образования» Система управления цифровой трансформацией: Мобильное приложение «Расписание»	



1	2	3	4	5	6
ПК-9	<p>Проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта</p>	<p>особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа</p>	<p>организовывать и управлять учебными группами с целью вовлечения их в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность</p>	<p>Система управления внеурочной деятельностью и ПОУ «Навигатор дополнительного образования». Система электронного тестирования: Психодиагностика «Эффектон»</p>	

1. Междисциплинарный метод обучения (информатика, математика, физика, включая профессиональные модули). Исследование карьерных траекторий выпускников, а также их интересов и потребностей может послужить базой для разработки курсов, объединяющих различные предметные области и виды деятельности, способствующих получению качественного образования, и обеспечить дальнейшее трудоустройство по профессии.

2. Повышение успеваемости обучающихся. Анализ больших данных дает возможность исследовать информа-

цию о результатах предыдущих курсов и прогнозировать, какие трудности могут испытывать студенты в дальнейшем, что позволяет предпринять действия для совершенствования образовательного процесса обучающихся.

На рисунке 2 представлен автоматизированный отчет динамики показателей успеваемости на основе стека технологий MS SQL Server, посредством применения платформы «Сетевой город. Образование», который демонстрирует анализ качества знаний обучающихся по отделениям.

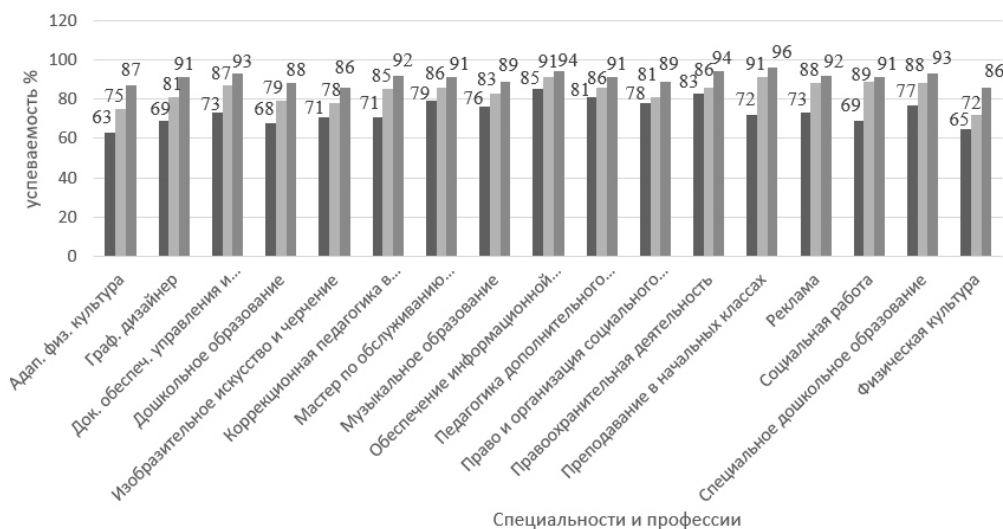


Рис. 2. Автоматизированный отчет на основе стека технологий MS SQL Server, посредством платформы «Сетевой город. Образование»

Из графика на рисунке 2 видно, графический метод обработки данных, начиная с ручной выгрузки данных из автоматизированных систем, с последующим сведением в Excel, заканчивая созданием специального отчета в Яндекс-форме, позволяет наглядно представлять информацию и анализировать ее.

3. Персонализированное образование. Использование больших данных способствует разработке индивидуальных образовательных планов, соответствующих уни-

кальным потребностям и возможностям каждого обучающегося. Возможность применения проектной деятельности во взаимодействии с большими данными способствует лучшему усвоению материала и повышению успеваемости, проявлению способностей обучающихся.

Визуализация автоматизированного отчета позволяет наглядно демонстрировать достижения студентов. Анализ данных помогает определять маршрут персонализированного образования обучающегося (рис. 3).

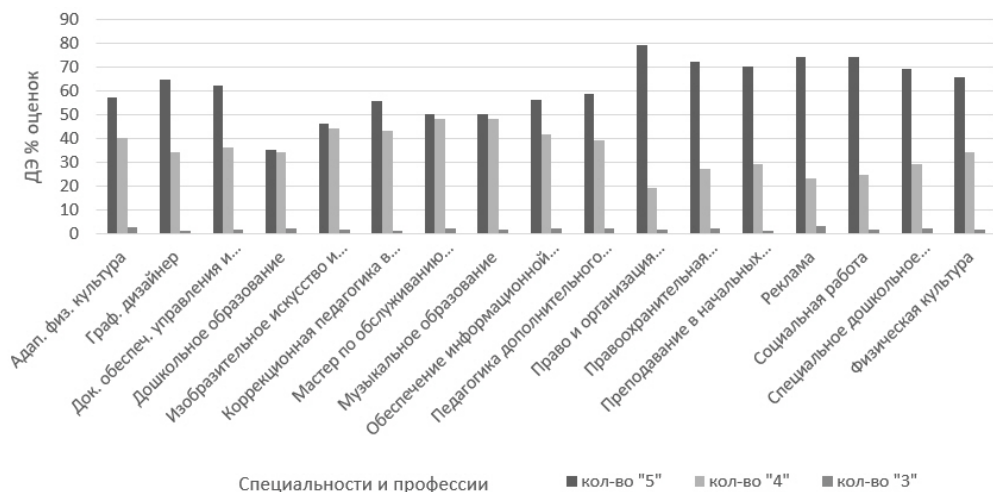


Рис. 3. Оценка по итогам ДЭ в рамках ГИА в рамках автоматизированного отчета на основе стека технологий MS SQL Server

4. Совершенствование образовательных методик. Анализ данных позволяет определить, какие педагогические методы работают наиболее эффективно для различных групп обучающихся. Это открывает возможности для улучшения существующих методик и создания новых образовательных подходов. Анализ больших данных дает возможность разрабатывать инновационные продукты, включая виртуальные курсы и образовательные приложения, которые могут улучшить доступ к знаниям и повысить результативность образовательной деятельности.

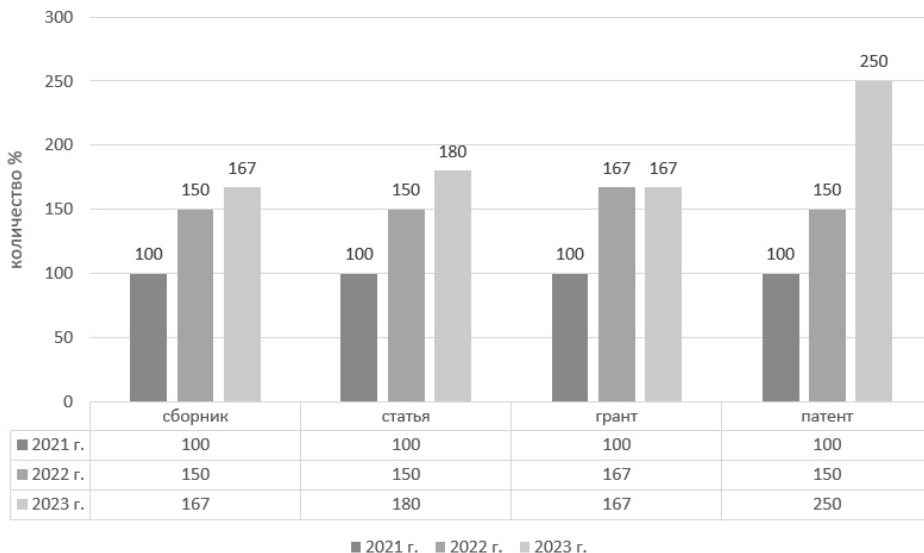


Рис. 4. Анализ данных публикаций в рамках автоматизированного отчета на основе стека технологий MS SQL Server

Анализ данных (рис. 4) показывает динамику профессионального роста педагога посредством участия в научно-методической деятельности, которые публикуются на онлайн-платформах.

5. Индивидуальные методы обучения. Анализ обширных данных позволяет разработать специализированные образовательные программы, адаптированные к особенностям и талантам каждого обучающегося. Такой подход способствует более эффективному освоению знаний и улучшению учебных результатов, а также созданию новых механизмов обучения по индивидуальным учебным планам обучающихся,

которые проходят практику с правом трудоустройства. Таким образом, выполняется заказ работодателя, который создает условия взаимодействия между преподавателем и наставником – работником предприятий и организаций (рис. 5).

6. Эволюция онлайн-обучения. Обработанные объемные данные способствуют совершенствованию и развитию онлайн-образования, увеличивая его доступность и расширяя рамки обучения. Анализируя широкие массивы данных о поведении и успеваемости студентов, можно выявить наиболее действенные методики для преподавания в дистанционном формате.

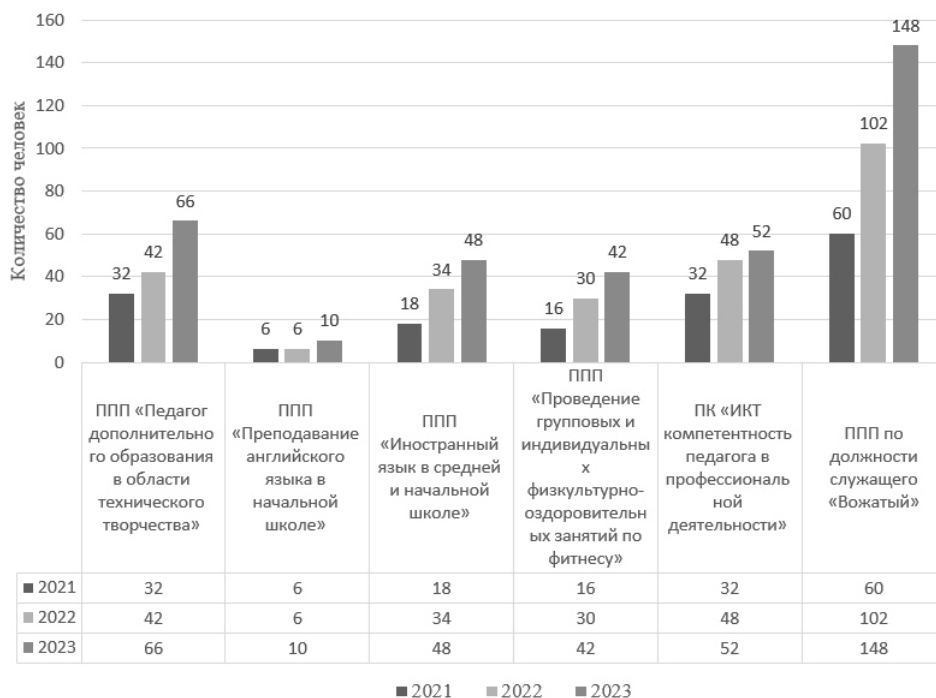


Рис. 5. Реализация программ дополнительного образования в рамках автоматизированного отчета на основе стека технологий MS SQL Server

**Заключение.** Применение аналитики больших данных (Big Data) в непрерывном педагогическом образовании обладает множеством достоинств, способных поднять уровень обучения, усилить продуктивность учебного процесса и улучшить

показатели. Информация, полученная в результате анализа, может помочь преподавателю выявить закономерности, прогнозировать успеваемость обучающихся и принимать обоснованные решения для улучшения преподавания.

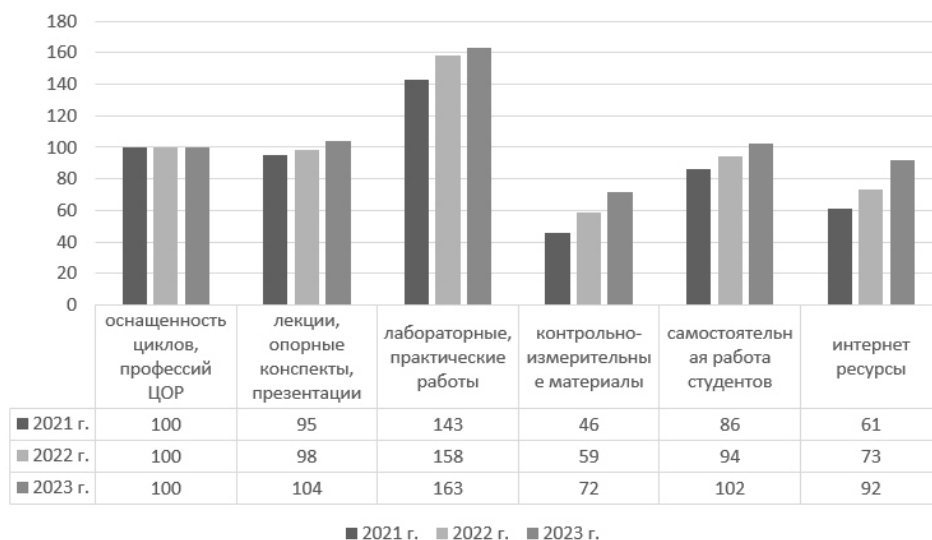


Рис. 6. Анализ данных, размещенных в репозитории материалов в рамках автоматизированного отчета на основе стека технологий MS SQL Server

Непрерывное педагогическое образование, направленное на обновление знаний и навыков развития профессиональных компетенций, становится более эффективным и оправданным, если основывается на анализе больших данных, потребностей образовательной системы. Автоматизация процессов сбора и обработки этих данных позволяет педагогам оперативно реагировать на изменения в сфере педагогических технологий.

Таким образом, внедрение анализа

больших данных в непрерывное педагогическое образование предоставляет обширные возможности для совершенствования качества обучения, повышения мотивации и успеваемости студентов, а также для профессионального роста преподавательского состава. В условиях цифровой трансформации использование таких инструментов становится важным элементом эффективной и современной образовательной системы среднего профессионального образования.

#### Список источников

1. Корнев М. С. История понятия «большие данные» (Big data): словари, научная и деловая периодика // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2018. – № 1. – С. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6355-2018-1-81-85>
2. «Очень большие массивы данных, которые создаются людьми, использующими Интернет, и которые могут быть сохранены, поняты и использованы только с помощью специальных инструментов и методов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/big-data> (дата обращения: 05.08.2024).
3. Lynch C. Big data: how do your data grow? // Nature. – 2008. – Vol. 455, № 7209. – P. 28–29.
4. Пастухова Е. В., Романова Ю. С. Искусственный интеллект: исследования в эпоху Big data // Волновая электроника и инфокоммуникационные системы: сборник статей XXV Международной научной конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2022. – Ч. 3. – С. 81–85.
5. Даровская М. Онлайн-образование по-

сле 2020 года. Каким оно будет и почему это работает [Электронный ресурс] // Skillbox Media. – URL: [https://skillbox.ru/media/business/onlayn\\_obrazovanie\\_posle\\_2020\\_goda\\_kakim\\_ono\\_budet\\_i\\_pochemu\\_eto\\_rabotaet/](https://skillbox.ru/media/business/onlayn_obrazovanie_posle_2020_goda_kakim_ono_budet_i_pochemu_eto_rabotaet/) (дата обращения: 29.07.2024).

6. Утёмов В. В., Горев П. М. Развитие образовательных систем на основе технологии Big Data // Концепт. – 2018. – № 6. – С. 104–116.

7. Черняк Л. Большие Данные – новая теория и практика // Открытые системы. СУБД. – 2011. – № 10. – С. 18–25.

8. Леушканова О. Ю. Опыт повышения квалификации управленческих и педагогических кадров с использованием информационно-коммуникационных технологий // Педагогический профессионализм в современном образовании: сборник научных трудов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 200-летию со дня рождения выдающегося российского педагога К. Д. Ушинского / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск, 2022. – С. 207–211.

9. Савченков А. В., Бечиев Ш. Ш. Концептуальные основы проблемы проектирования цифровой образовательной среды развития профессиональных компетенций педагога средствами информального образования // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 4 (40). – С. 57–65.

10. Леманова П. В. Социальная политика в управлении развитием человеческого капитала. – М.: Экзамен, 2008. – 436 с.

11. Болдырева Л. И., Легостаева И. С. Применение больших данных в управлении образовательными программами // Образовательные технологии и общество. – 2019. – № 22 (1). – С. 88–95.

12. Сташкевич И. Р., Башарина О. В.,

Савельева С. В. Система непрерывного повышения квалификации работников ПОО Челябинской области в части освоения дистанционных образовательных технологий // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 4. – С. 42–50.

13. Калинин Ю. В., Смышляева Л. Г., Матвеев Д. М. Проектирование изменений в системе профессионального образования региона: кластерный подход // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 6 (40). – С. 84–94.

14. Корчужкина Ю. В., Уварина Н. В. Индивидуализация процесса формирования информационно-аналитических умений студентов в виртуальной образовательной среде вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14, № 4 (58). – С. 65–72.

15. Павлов В. Ю., Бобина О. Н., Вязгин А. Ю. Формирование профессиональных знаний у студентов педагогических вузов по подготовке квалифицированных гиревиков // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 4 (44). – С. 72–80.

16. Малахов В. В. Big Data как средство повышения эффективности учебных занятий в контексте развития личностного потенциала обучающихся СПО // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 4 (44). – С. 72–80.

17. Сикюлер Д. В. Ресурсы, предоставляющие данные для машинного обучения и проверки технологий искусственного интеллекта // Информационные и математические технологии в науке и управлении. – 2021. – № 2 (22). – С. 39–52.

18. Леушканова О. Ю. Исторические аспекты непрерывного педагогического образования // Наука и общество: проблемы современных исследований. XIV Международная научно-практическая конференция: в 2 частях. – 2020. – С. 114–118.

## References

1. Kornev, M. S., 2018. The history of the concept of “Big data”: dictionaries, scientific and business periodicals. Bulletin of RGSU. Series “Literary Studies. Linguistics. Culturology”, no. 1, pp. 81–85. DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6355-2018-1-81-85>. (In Russ.)

2. “Very large amounts of data that are created by people using the Internet and that can only be stored, understood and used with the help of

special tools and methods.” Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/big-data> (accessed: 08.05.2024). (In Russ.)

3. Lynch, K., 2008. Big Data: how is your data growing? Nature, vol. 455, no. 7209, pp. 28–29. (In Eng.)

4. Pastukhova, E. V., Romanova, Y. S., 2022. Artificial intelligence: research in the era of Big data. Wave electronics and infocommunication



- systems: collection of articles of the XXV International Scientific Conference. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation. Part 3, pp. 81–85. (In Russ.)
5. Darovskaya, M., 2024. Online education after 2020. What it will be like and why it works. Skillbox Media [online]. Available at: [https://skillbox.ru/media/business/onlayn\\_obrazovanie\\_posle\\_2020\\_goda\\_kakim\\_ono\\_budet\\_i\\_pochemu\\_eto\\_rabotaet/](https://skillbox.ru/media/business/onlayn_obrazovanie_posle_2020_goda_kakim_ono_budet_i_pochemu_eto_rabotaet/) (accessed: 07.29.2024). (In Russ.)
6. Utemov, V. V., Gorev, P. M., 2018. Development of educational systems based on Big Data technology. *Concept*, no. 6, pp. 104–116. (In Russ.)
7. Chernyak, L., 2011. Bolshye Data – a new theory and practice. *Open Systems. DBMS*, no. 10, pp. 18–25 (In Russ.)
8. Leushkanova, O. Y., 2022. Experience of professional development of managerial and pedagogical personnel using information and communication technologies. Pedagogical professionalism in modern education: A collection of scientific papers of the XV All-Russian Scientific and Practical conference with international participation dedicated to the 200th anniversary of the birth of the outstanding Russian Teacher K. D. Ushinsky. Novosibirsk, pp. 207–211 (In Russ.)
9. Savchenkov, A. V., Bechiev, Sh. Sh., 2023. Conceptual foundations of the problem of designing a digital educational environment for the development of professional competencies of a teacher by means of information education. *Innovative development of professional education*, no. 4 (40), pp. 57–65. (In Russ.)
10. Lemanova, P. V., 2008. Social policy in the management of human capital development. Moscow: Exam Publ., 436 p. (In Russ.)
11. Boldyreva, L. I., 2019. The use of big data in educational program management. *Educational technologies and Society*, no. 22 (1), pp. 88–95. (In Russ.)
12. Stashkevich, I. R., Basharina, O. V., Saveleva, S. V., 2020. System of continuous professional development of VET workers of the Chelyabinsk region in terms of the development of distance educational technologies. *Modern higher education: an innovative aspect*, T. 12, no. 4, pp. 42–50. (In Russ.)
13. Kalinyuk, Yu. V., Smyshlyaeva, L. G., Matveev, D. M., 2021. Designing changes in the system of vocational education in the region: a cluster approach. *Scientific and pedagogical Review (Pedagogical Review)*, no. 6 (40), pp. 84–94. (In Russ.)
14. Korchemkina, Yu. V., Uvarina, N. V., 2022. Individualization of the process of formation of information and analytical skills of students in the virtual educational environment of the university. *Modern higher school: an innovative aspect*, vol. 14, no. 4 (58), pp. 65–72. (In Russ.)
15. Pavlov, V. Yu., 2022. Formation of professional knowledge among students of pedagogical universities for the training of qualified weightlifters. *Scientific and pedagogical review*, no. 4 (44), pp. 72–80. (In Russ.)
16. Malakhov, V. V., 2022. Data as a means of improving the effectiveness of educational activities in the context of the development of the personal potential of students of vocational education and training. *Scientific and pedagogical review*, no. 4 (44), pp. 72–80. (In Russ.)
17. Sikuler, D. V., 2021. Resources providing data for machine learning and verification of artificial intelligence technologies. *Information and mathematical technologies in science and management*, no. 2 (22), pp. 39–52. (In Russ.)
18. Leushkanova, O. Yu., 2020. Historical aspects of continuous pedagogical education. *Science and society: problems of modern research. XIV International Scientific and Practical Conference: in 2 parts*, pp. 114–118. (In Russ.)

### Информация об авторе

О. Ю. Леушканова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, директор, Магнитогорский педагогический колледж, [Leushkan62@mail.ru](mailto:Leushkan62@mail.ru), ORCID <https://orcid.org/0009-0001-1098-845X>, Магнитогорск, Россия

**Information about the author**

O. Yu. Leushkanova, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Teacher Training of Vocational Training and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Director, Magnitogorsk Pedagogical College, Leushkan62@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0001-1098-845X>, Magnitogorsk, Russia

Поступила в редакцию 20.06.2024

Принята к публикации 10.07.2024

Submitted 20.06.2024

Accepted for publication 10.07.2024

Научная статья

УДК 37.026

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.12

## Педагогическое сопровождение развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях геймификации

Скрябина Дарья Юрьевна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В. Г. Короленко, Глазов, Россия

*Аннотация.* В научной обзорной статье представлено обоснование исследования, связанного с проблемой формирования надпрофессиональных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в условиях осуществления геймификации как элемента системного педагогического сопровождения процесса образования. Идея использования в образовательной среде геймификации как условия осуществления учебно-воспитательного процесса на сегодняшний день является актуальной. Геймификация очень активно используется в образовании как инструмент мотивации учеников, систематизации новых знаний и закрепления изученного материала, а также как элемент рефлексии полученных знаний у обучающихся.

Изученные термины не всегда имеют наполнение педагогическим содержанием, хотя надпрофессиональные навыки в основном формируются именно в учебно-воспитательной деятельности. Среди многообразия имеющихся понятий в изучении надпрофессиональных навыков выделяется ряд направлений в понимании и их применении.

Цель статьи заключается в представлении теоретического обоснования для создания концепции педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации.

Методология: основными подходами исследования являются аксиологический, практико-ориентированный, социально-культурологический, компетентностный.

Заключение. Геймификация является достаточно эффективной не только для нормотипичных детей, но и для детей с ООП. В связи с этим возрастает потребность в более глубоком анализе и педагогическом наполнении понятия «геймификация», разработке ее классификации и универсальной технологии для более эффективной организации образовательного процесса с обучающимися.

*Ключевые слова:* надпрофессиональные навыки; геймификация; педагогическое сопровождение; дети с особыми образовательными потребностями; концепция педагогического сопровождения в геймификации

*Для цитирования:* Скрябина Д. Ю. Педагогическое сопровождение развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях геймификации // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 139–147. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.12>

*Финансирование:* Исследование выполнено по проекту «Педагогическое сопровождение развития профессионально значимых качеств личности у обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях геймификации (ХУЖА-2024-0033)», который ре-

ализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (регистрационный № НИОКТР 1023080300002-3-5.3.2).

Scientific article

## **Pedagogical Support for the Development of Advanced Skills among Students with Special Educational Needs in the Context of Gamification**

**Daria Yu. Skryabina<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Glazov, Russia

*Abstract.* The scientific review article presents the rationale for a doctoral dissertation research related to the problem of developing superprofessional skills in children with special educational needs (children with mental and physical development disorders, emigrant children, children in difficult life situations, gifted and other categories of children) in conditions for the implementation of gamification as an element of systemic pedagogical support of the educational process. The idea of transition and use of gamification in the educational environment as a condition for the implementation of the educational process is relevant today. Gamification is very actively used in education as a tool for motivating students, systematizing new knowledge and consolidating learned material, as well as an element of reflection of acquired knowledge among students.

The category of superprofessional skills from the general category of the terminological base of modern educational processes, including in sociology, philosophy, psychology and business, analysis of their various interpretations and elements. The terms studied do not always have pedagogical content, although transprofessional skills are mainly formed in educational activities. Among the variety of available concepts in the study of superprofessional skills, a number of directions in understanding and their application stand out.

The purpose of the article is to present a theoretical basis for creating a concept of pedagogical support for the development of advanced skills for students with special educational needs in the context of gamification.

*Methodology:* the main research approaches are axiological, practice-oriented, socio-cultural, and competency-based.

*Conclusion:* gamification is quite effective not only for normotypical children, but also for children with special needs. In this regard, there is an increasing need for a more in-depth analysis and pedagogical content of the concept of “gamification”, the development of its classification and universal technology for more effective organization of the educational process with students.

*Keywords:* transprofessional skills; gamification; pedagogical support; children with special educational needs; concept of pedagogical support in gamification

*For citation:* Skryabina, D. Yu., 2024. Pedagogical support for the development of advanced skills among students with special educational needs in the context of gamification. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 139–147. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.12>

*Funding.* The research was carried out under the project “Pedagogical support for the development of professionally significant personality qualities in students with special educational needs in the context of gamification (XUJA-2024-0033)”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment (registration no. NIOKTR 1023080300002-3-5.3.2).

**Введение.** Новая педагогическая реальность требует осмысления основных педагогических процессов, происходящих в современном образовании, с пози-

ции многоаспектности и междисциплинарных подходов. Люди становятся терпимее друг к другу, что предполагает одинаковое отношение к разным категориям обучающихся с особыми образовательными потребностями. Образование становится доступным во всех отношениях: содержания образования, технологизации процесса обучения, архитектуры образовательной организации. И это требует пересмотра многих позиций по организации и осуществлению специального образования, в том числе сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями (далее ООП), формирование у него различных компетенций, направленных на распрямление социальных отношений и включения его в социально значимые виды деятельности. На первый план в различных образовательных отношениях выходят практические навыки, не имевшие до недавнего времени прямого отношения к образовательной деятельности.

В различных педагогических исследованиях генезис теории и практики развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП рассматривается наряду с решением основных для каждого исследователя задач. Также процесс педагогического сопровождения рассматривается в основном с позиций сопровождения нормотипичных детей, а детей с особенностями развития в основном сопровождают только узкие специалисты, с целью осуществления коррекционно-педагогического воздействия. Кроме всего прочего остро встает вопрос об использовании различных инновационных технологий для организации продуктивного образовательного процесса, в том числе геймификация образования.

Имеющиеся на сегодняшний день монографии и диссертационные исследования можно с определенной степенью условности классифицировать по следующим направлениям:

– историко-педагогические исследования, связанные с рассмотрением педагогических явлений наряду с решением ос-

новных для каждого исследователя задач; работы, связанные с педагогическими исследованиями, в основе которых положены системы сопровождения различных нозологических групп; исследования в области социально-педагогической деятельности; труды, связанные с проблемной областью специальной психологии и дефектологической науки; теоретические и практические разработки, связанные с психологическими вопросами. Диссертационные исследования и монографии, связанные с развитием понятия «надпрофессиональные навыки», которое включает в себя множество известных нам категорий: навык, компетенция, коммуникативные навыки, надпрофессиональные; компетентность; универсальные компетенции; адаптация; личностные качества; нетворкинг; критическое мышление; нелинейное мышление; коммуникативные навыки; навыки трудоустройства и гибкие навыки. Кроме того, дефиниция надпрофессиональные навыки рассмотрена в контексте разных научных школ, а также в разных исследованиях смежных наук.

Степень научной разработанности представлена следующими направлениями: исследования, раскрывающие надпрофессиональные навыки; исследования, связанные с детьми с ООП; исследования, связанные с представлением о структуре педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП; исследования, направленные на изучение современных инновационных технологий, в том числе геймификацию.

**Анализ научной литературы** выявил следующие проблемы:

- отсутствие единого терминологического поля в инклюзивном образовании;
- «перегруженность» термина «надпрофессиональные навыки» различными целостными самостоятельными понятиями, также отсутствием единой классификации;
- малое количество научных исследований, направленных на педагогическое сопровождение детей с ООП, подмена термина «педагогическое сопровожде-

ние» на «психолого-педагогическое сопровождение»;

– преемственность между формированием профессиональных компетенций у будущих педагогов и освоением методики педагогического сопровождения процесса развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП и ее применением в практической деятельности;

– «заимствование» технологий, связанных с геймификацией, в образовании из смежных наук.

Проблема исследования заключается в выявлении противоречия:

На философско-категориальном уровне:

– между множеством синонимичных определений развития надпрофессиональных навыков и разработкой единого подхода;

– между теоретическим представлением о развитии игровых технологий и их современной интерпретацией в практической реализации;

– между понятиями «педагогическое сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение»;

– между множеством междисциплинарных терминов «обучающихся с ООП» и наполнением их педагогическими смыслами.

На содержательно-нормативном уровне:

– между уже созданными теоретическими монографиями и диссертационными исследованиями и недостаточным их нормативно-правовым осмыслением;

– между недостаточным педагогическим наполнением терминологической базы и их формальным использованием в нормативно-правовых документах;

– между существующими в бизнесе и технологическом образовании классификациями надпрофессиональных навыков и геймификации и их формальным «переносом» в педагогическое поле.

На процессуально-технологическом уровне:

– между множеством инструментария для анализа сформированности надпрофессиональных навыков у обучающихся с ООП и использованием ограниченного комплекса методик, их освоением и при-

менением;

– между бессистемным осуществлением педагогического сопровождения и разработкой технологических элементов ее осуществления в условиях геймификации;

– между формальным соблюдением условий осуществления педагогического сопровождения и их систематизации для осуществления развития надпрофессиональных навыков, используя инновационные технологии.

На результативном уровне:

– между необходимостью педагогического сопровождения процесса развития надпрофессиональных навыков обучающихся с ООП и его педагогической неразработанностью;

– между существующими различными классификациями надпрофессиональных навыков и их системным представлением в педагогической науке;

– между имеющимися представлениями о технологии игры и их интерпретацией в современном образовании, в том числе с обучающимися с ООП.

Исходя из представленных проблем, существующих в поле заданного исследования, нами выделены объект и предмет исследования. Объект исследования – развитие надпрофессиональных навыков у обучающихся с особыми образовательными потребностями. Предмет исследования – реализация педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях геймификации.

**Цель исследования:** теоретическое обоснование и практическое доказательство эффективности реализации педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации.

*Гипотеза исследования.* Научные основы построения и реализации концепции педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации будут эффективны, если:



– определить методологическую основу концепции педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации;

– создать модель педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации; включающей в себя цели и задачи, средства коммуникации, технологии, содержание учебной информации, субъектов образовательного процесса с гарантированным достижением результата как системообразующего фактора;

– учитывать особенности организации образовательного процесса, используя геймификацию как инновационную технологию осуществления педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с ООП;

– создать технологическое обеспечение достижения искомого результата развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП с учетом индивидуальных потребностей обучающихся, расширения функций педагога и реализации учебной информации;

– разработать диагностический инструментарий для проведения прогностической педагогической экспертизы с целью апробации представленной концепции педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации.

Задачи исследования определяются нами как:

1) определить методологические основы педагогической концепции развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации;

2) создать модель педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации;

3) определить особенности использования геймификации как явления при организации педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП;

4) проанализировать технологическое обеспечение осуществления педагогического сопровождения результата развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП с учетом индивидуальных потребностей;

5) разработать и представить диагностический инструментарий для проведения прогностической педагогической экспертизы с целью апробации представленной педагогической концепции педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации.

#### **Методология и методы исследования.**

В отечественной науке сложились разнообразные уровни методологии исследования и соответствующие им научные подходы.

Исследования, посвященные роли педагога в становлении и развитии личности человека с нарушениями в развитии (В. В. Воронкова, Г. М. Дульнев, В. З. Кантор, Е. А. Медведева, А. В. Семкин [1], Н. Д. Шматко и др.).

Вопросы анализа содержания понятий надпрофессиональных навыков (soft skills) отражены в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, таких как Е. А. Арбатская [2], О. П. Горьковая [3], Э. Ф. Зеер, А. В. Пема [4], А. Э. Цымбалюк [5], В. А. Шилов, Gohn Z. Sonmez, P. Klaus, L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin.

Изучением понятия концепции и ее структурных элементов и основ педагогического сопровождения занимались Е. В. Бондаревская, О. А. Воскресенко [6], В. Г. Гончарова [7], О. С. Попова [8], В. В. Сериков, Э. В. Ясвин, Т. Г. Яничева, И. С. Якиманская [9]).

Геймификацию как условие осуществления педагогического сопровождения рассматривали в своих работах такие исследователи, как В. В. Артамонова [10], Р. Бартл, К. Вербах, Г. Вукович, Ч. Кунрадт, Р. Пинтара, Г. К. Селевко, Р. М. Серикова [11], С. А. Шмаков, Ю-Кай Чоу [12], М. Юрх, Д. Хантер).

В зависимости от состава источников и логики исследования будут использованы

следующие подходы и уровни методологии:

– *философский уровень*: общие принципы гносеологии: единство исторического и логического; общего и особенного, научного поиска и результата исследования;

– *общенаучный уровень*:

а) аксиологический подход (Н. А. Асташова [13], М. В. Богуславский, З. И. Равкин) выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой познания отношений окружающего мира (обществу, природе, культуре, самому себе);

б) практико-ориентированный (Н. В. Андрейчук, Э. З. Бабаев, Б. М. Игошев, В. Э. Огородник); его реализация происходит через осуществление педагогического сопровождения; организацию развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с ООП, тенденции развития технологии геймификации в образовании;

в) деятельностный (Л. С. Выготский [14], В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн [15], Д. Б. Эльконин) подход направлен на развитие личности обучающихся с ООП в условиях геймификации образования, а также педагогическое сопровождение развития надпрофессиональных навыков у детей с особенностями развития;

– *конкретно-научный уровень*:

а) социально-культурологический подход (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Б. М. Бимбад, М. А. Галагузова, Е. Г. Ефимов, Г. В. Стельмашук) к организации и содержанию развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с ООП в условиях геймификации;

б) компетентный подход (Е. В. Бондаревская, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. В. Сериков) к организации развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с ООП.

Методика и техника научного исследования:

В соответствии с поставленными задачами будет применяться комплекс взаимодополняющих методов исследования:

– теоретические (анализ и синтез, обоб-

щение, сравнение, абстрагирование, конкретизация, моделирование, интерпретация);

– эмпирические (анкетирование, тестирование, экспертная оценка, анализ документации, изучение и обобщение опыта организации педагогического процесса педагогической подготовки студентов);

– праксиметрические (оценка результатов деятельности обучающихся с ООП);

– педагогический эксперимент;

– статистические методы обработки данных.

**Результаты исследования.** Детальный анализ исследуемой проблемы показал, что работа в контексте организации развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с особыми образовательными потребностями предполагает выделение методологических основ для создания педагогической концепции развития надпрофессиональных навыков для обучающихся с ООП в условиях геймификации, разработку диагностического инструментария для проведения прогностической педагогической экспертизы с целью апробации представленной педагогической концепции (структура концепции представлена на рисунке 1).

Систематизировав все изученные понятия, связанные с концептуальными основами создания модели педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков у обучающихся с ООП в условиях геймификации, мы представили свое целостное понимание с интересующим нас объектом и предметом исследования, а также предложили свой алгоритм ее создания, в который входят следующие элементы:

1) определение объекта профессионально-педагогического воздействия (определение проблемы создания концепции, объекта и предмета);

2) нормативно-правовое обоснование создания педагогического концепта;

3) выявление методологических подходов создания ядра концепции;

4) моделирование.

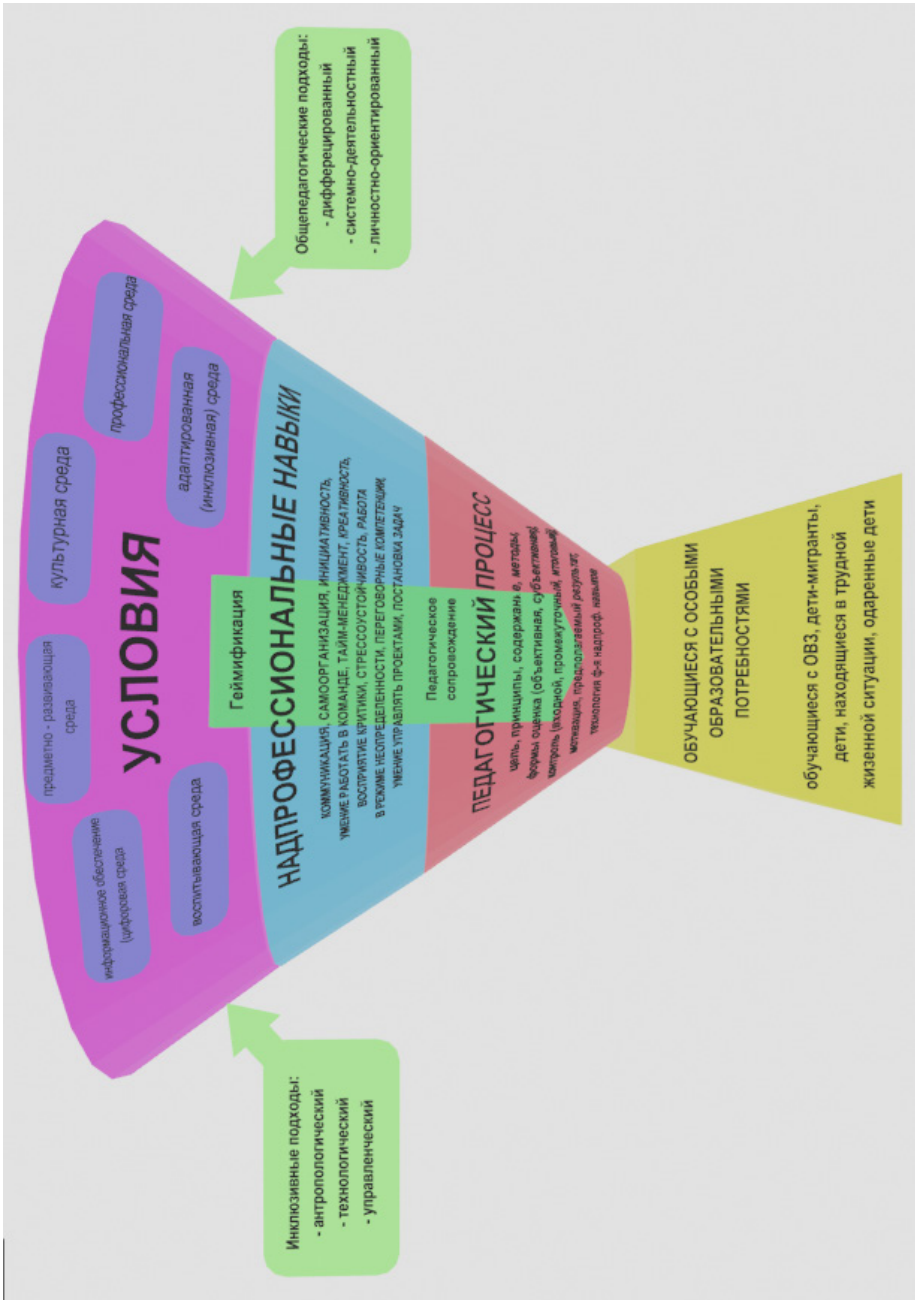


Рис. 1. Концепция педагогического сопровождения развития надпрофессиональных навыков обучающихся с ООП в условиях геймификации

Представленный элемент состоит из трех этапов:

1) прогностический – определение цели, задач, методов и методик диагностики объекта концепции и выделение условий (доминантных и вспомогательных);

2) содержательный – выделение основных методологических позиций: субъекты, средства, методы, технологии и предполагаемые результаты;

3) организационный – включает в себя элементы целостного педагогического процесса и его субъекты.

**Заключение.** Итак, в развивающемся образовательном и коррекционно-педагогическом пространстве в понятие «надпрофессиональные навыки» (soft skills) с педагогической точки зрения должны входить следующие элементы: субъекты образовательных отношений (обучающиеся – родители – педагоги), образовательная среда

и педагогический инструментарий для формирования данных навыков. При осуществлении сопровождения детей с особыми образовательными потребностями для развития у них надпрофессиональных навыков следует учитывать условия, в которых оно осуществляется. На наш взгляд, геймификация является достаточно эффективной не только для нормотипичных детей, но и для детей с ООП. Геймификация все более интегрируется в повседневную образовательную деятельность через механику и инструментарий существующих игровых технологий, становясь частью современного педагогического процесса. В связи с этим возрастает потребность в более глубоком анализе и педагогическом наполнении понятия «геймификация», разработке ее классификации и универсальной технологии для более эффективной организации образовательного процесса с обучающимися.

#### Список источников

1. Семкин А. В. Теоретические аспекты развития образования детей с особыми образовательными потребностями // НИР/S&R. – 2021. – № 1 (5). – С. 109–113.
2. Арбатская Е. А., Тарханова Е. Г. Исследование содержания понятия soft skills // Креативная экономика. – 2020. – Т. 14, № 5. – С. 905–924.
3. Горьковая О. П., Козловский Н. В., Матыкина В. С., Петров А. В. «Soft skills»: в поиске универсальных трактовок «гибких» навыков современных работников // Общество. Среда. Развитие. – 2019. – № 4. – С. 20–25.
4. Пема А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 29–46.
5. Цымбалюк А. Э. Психологическое сопровождение soft skills // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6. – С. 120–127.
6. Воскресенко О. А. Педагогическое сопровождение адаптации обучающихся: монография. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. – 175 с.
7. Гончарова В. Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования: монография. – Красноярск: СФУ, 2014. – 247 с.
8. Попова О. С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования: специализация 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2013. – 43 с.
9. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов: монография / И. С. Якиманская, Н. Н. Биктина, Е. В. Логутова, А. М. Молокостова. – Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2015. – 124 с.
10. Артамонова В. В. Концепция геймификации и ее отражение в теории самодетерминации // Социодинамика. – 2019. – № 2. – С. 10–16.
11. Серикова Р. М. Геймификация образовательного процесса как один из компонентов познавательной деятельности учащихся // Вопросы педагогики. – 2017. – № 1. – С. 27–29.
12. The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design // Yu-kai Chou: [website]. – URL: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/> (дата обращения: 2024).

12.04.2023).

13. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития: специальность 13.00.01 общая педагогика: автореф.

дис. ... д-ра пед. наук. – Брянск, 2001. – 41 с.

14. Выготский Л. С. Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 108 с.

15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

### References

1. Semkin, A. V., 2021. Theoretical aspects of the development of education for children with special educational needs. Research and development, no. 1 (5), pp. 109–113. (In Russ.)
2. Arbatskaya, E. A., Tarkhanova, E. G., 2020. A study of the content of the concept of soft skills. Creative economics, vol. 14, no. 5, pp. 905–924. (In Russ.)
3. Gorkova, O. P., Kozlovsky, N. V., Matykina, V. S., Petrov, A. V., 2019. “Soft skills”: in search of universal interpretations of “flexible” skills of modern workers. Society. Wednesday. Development, no. 4, pp. 20–25. (In Russ.)
4. Pema, A. V., 2020. Supra-professional competencies of a teacher of the XXI century. Pedagogy and education, no 3, pp. 29–46. (In Russ.)
5. Tsybalyuk, A. E., 2019. Psychological support of soft skills. Yaroslavl pedagogical bulletin, no. 6, pp. 120–127. (In Russ.)
6. Vesurrecasenko, O. A., 2019. Pedagogical support of adaptation of students: monograph. Penza State University. Penza: Publishing House of PSU, 175 p. (In Russ.)
7. Goncharova, V. G., 2014. Comprehensive medical, psychological and pedagogical support for persons with disabilities in conditions of continuous inclusive education: monograph. Krasnoyarsk: SFU Publ., 247 p. (In Russ.)
8. Popova, O. S., 2013. Psychological support of student personality development in the process of vocational and secondary special education. Abstract Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 43 p. (In Russ.)
9. Yakimanskaya, I. S., Biktina, N. N., Logutova E. V., Molokostova A. M., 2015. Psychological and pedagogical support of the educational environment in the conditions of the introduction of new educational standards: monograph. Orenburg: Orenburg State University Publ., 124 p. (In Russ.)
10. Artamonova, V. V., 2019. The concept of gamification and its reflection in the theory of self-determination. Sociodynamics, no. 2, pp. 10–16. (In Russ.)
11. Serikova, R. M., 2017. Gamification of the educational process as one of the components of students’ cognitive activity. Questions of pedagogy, no. 1, pp. 27–29. (In Russ.)
12. The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design. Yu-kai Chou. Available at: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/> (accessed: 12.04.2023). (In Eng.)
13. Astashova, N. A., 2001. Axiological education of a modern teacher: methodology, concept, models and technologies of development. Abstract. Dr. Sci. (Pedag.). Bryansk, 41 p. (In Russ.)
14. Vygotsky, L. S., 2002. Psychology. Moscow: Eksmo-Press Publ., 108 p. (In Russ.)
15. Rubinstein, S. L., 1973. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogy Publ., 423 p. (In Russ.)

### Информация об авторе

Д. Ю. Скрыбина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет, dar-skryabina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1613-579X>, Глазов, Россия

### Information about the author

Daria Yu. Skryabina, Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Glazovsky State Engineering Pedagogical University, dar-skryabina@yandex.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1613-579X>, Glazov, Russia

Поступила в редакцию 10.03.2024

Принята к публикации 25.04.2024

Submitted 10.03.2024

Accepted for publication 25.04.2024

Научная статья

УДК 37.01 + 371.14

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.13

## Современные тенденции непрерывного профессионального развития педагогов: зарубежный опыт

Дудина Елена Александровна<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* Введение. Данное исследование посвящено феномену непрерывного профессионального развития педагогов (НПР), его современным тенденциям, моделям, а также условиям и технологиям, способствующим его эффективности. Цель статьи – анализ и обобщение современного зарубежного опыта непрерывного профессионального развития педагогов через выявление методологических положений зарубежной теории непрерывного профессионального развития педагогов, характеристику его основных моделей, критериев эффективности и основных тенденций.

*Методология.* Автор использовал метод анализа современной зарубежной научной литературы по проблематике непрерывного профессионального развития педагогов, логические методы познания.

*Результаты.* Сделан аналитический обзор теоретических оснований НПР педагогов. Согласно зарубежным исследователям, в основу методологии НПР положен ряд теорий, среди которых выделяются теория рационального выбора и теория обучения взрослых (принципы андрагогики). Далее в работе представлена характеристика девяти моделей НПР педагогов (обучающая модель; модель, направленная на получение нового профессионального статуса; модель, направленная на устранение профессиональных дефицитов; «каскадная» модель и др.), сформулированных Эйлином Кеннеди (Великобритания) и классифицированных им по принципу их способности поддерживать профессиональную самостоятельность педагогов и преобразующий характер педагогической деятельности. Заключительная часть статьи посвящена принципам эффективного проектирования программ НПР. Они включают принцип профессионального сотрудничества и взаимного обучения, принцип интенсивности, долговременной поддержки педагогов после освоения основной части программы, ориентацию на практическую деятельность педагогов и решение актуальных проблем.

*Заключение.* Автором сделаны выводы о современных тенденциях непрерывного профессионального развития педагогов.

*Ключевые слова:* непрерывное профессиональное развитие педагогов; модели непрерывного профессионального развития педагогов; эффективность непрерывного профессионального развития педагогов; современные тенденции непрерывного профессионального развития педагогов

*Для цитирования:* Дудина Е. А. Современные тенденции непрерывного профессионального развития педагогов: зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 148–155. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.13>



## Modern Trends in Continuing Professional Development of Teachers: an International Review

Elena A. Dudina<sup>1</sup>

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

*Abstract.* Introduction. This international review addresses the phenomenon of teachers' continuing professional development (CPD), its current trends, models, as well as factors and technologies contributing to its effectiveness.

The aim of the article is to reveal and analyse modern international trends of teachers' (CPD) presented in research articles by international scholars by means of explaining the main issues of CPD theory, describing its models and criteria of effectiveness.

*Methodology.* The author applied the following methods: review and analysis of international research literature devoted to teachers' CPD, systematization and summarizing the research data.

*Results.* The first part of the review outlines the theoretical framework of CPD. According to previous international studies, the methodology of CPD is based on a range of theories including the propositions of the Rational Choice Theory and principles of Adult Education Theory. The second part describes nine key models of CPD (training, award-bearing, deficit, cascade, standards-based, coaching/mentoring, community of practice, action research and transformative) identified by Aileen Kennedy (the UK) and classified by the researcher according to their capacity for supporting professional autonomy and transformative practice. The next part is devoted to design principles for effective CPD programmes. They include professional collaboration and co-learning, intensiveness and long-term support of participants of the programme, utilizing solution-oriented and practice-oriented methods, etc.

*Conclusion.* The article concludes about current international trends in teachers' CPD.

*Keywords:* teachers' continuing professional development (CPD); models of teachers' CPD; effectiveness of teachers' CPD; modern international trends in teachers' CPD

*For citation:* Dudina, E. A., 2024. Modern trends in continuing professional development of teachers: an international review. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 148–155. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.13>

**Введение.** На современном этапе непрерывный рост профессионального мастерства педагогов становится национальным приоритетом для многих стран мира. В научно-педагогической общественности ведется активная работа по концептуализации непрерывного профессионального развития педагогов, по моделированию и проектированию его условий и систем, по обобщению существующих практик и методов.

Проблематика непрерывного профессионального развития педагогов наиболее активно разрабатывается в научных изысканиях исследователей во всем мире со второй половины XX столетия. Массив

научной литературы представляет собой не только работы, посвященные отдельным аспектам данного феномена, но и попытки теоретических обобщений и концептуализации.

**Целью данной работы** является анализ и обобщение зарубежного опыта непрерывного профессионального развития педагогов через выявление методологических положений зарубежной теории непрерывного профессионального развития педагогов, характеристику его основных моделей, критериев эффективности и основных тенденций.

**Методология.** При написании статьи автор использовал метод анализа зарубежной

научной литературы по проблематике непрерывного профессионального развития педагогов, логические методы познания.

**Результаты.** В современной зарубежной научной литературе непрерывное профессиональное развитие (далее – НПП) педагогов рассматривается как комплексное понятие, включающее как естественную, неформальную обучающую среду, способствующую получению и усовершенствованию профессиональных знаний и опыта, так и целенаправленную, специальным образом организованную деятельность по повышению профессионального уровня педагогов. Как правило, главной целью НПП становится развитие и усовершенствование профессиональных компетенций действующих педагогов, что рассматривается в ключе обеспечения повышения образовательных результатов обучающихся и качества образования в целом [1].

Большинство зарубежных исследователей солидарны во мнении, что НПП – особый вид образовательной деятельности, специфика которой определяется тем, что ее субъектом является профессионал, то есть взрослый человек [2]. Следовательно, методологической основой НПП становятся *принципы андрагогики*. Андрагогика рассматривает взрослых как отдельную категорию обучающихся, специфика которой определяется возрастными особенностями, жизненным и профессиональным опытом. Данные характеристики определяют стратегии и условия эффективного обучения взрослых. Социальные и профессиональные роли и обязанности взрослого человека, а также ограниченность времени и ресурсов, которые он может потратить на обучение, требуют того, чтобы содержание данного обучения соответствовало актуальным образовательным / профессиональным потребностям обучающегося, соотносилось с его актуальными и будущими ролями и обязанностями, имело практическую направленность [2].

Учебная деятельность педагога, как

и другого взрослого обучающегося, характеризуется большой степенью самостоятельности и автономности, целенаправленности, наличием индивидуального стиля обучения, основанного на опыте. Сроки участия в мероприятиях по НПП, содержание и методы обучения определяются профессиональными потребностями и интересами педагогов, их мотивами, а также внешними требованиями, предъявляемыми к педагогам.

Ряд исследователей в качестве методологической основы НПП педагогов используют *теорию рационального выбора* [1]. Согласно данной теории, из нескольких вариантов действий, человек выберет именно тот, который лучше всего соответствует его интересам и предпочтениям, а принятие решений детерминировано мотивами и ограничениями. Если же для принятия решения недостаточно информации или она отсутствует, человек делает это, полагаясь на свои убеждения, опыт, на основе которых пытается спрогнозировать вероятный результат своих действий. Следовательно, индивидуальное действие можно рассматривать как комплексный результат интересов, убеждений и возможностей. На индивидуальное действие, безусловно, влияет и институциональный контекст, который в виде формальных и неформальных правил устанавливает доступные стимулы и ограничения для принятия решения.

Существующие практики НПП, содержание и методы обучения, сторонники данной теории рассматривают в качестве результата рационального выбора, сделанного учителями в отношении их собственного НПП: время (если и когда участвовать), альтернативы, доступные учителям, и выбор, который делают учителя, тем не менее, зависят от личных и контекстуальных факторов.

К личным факторам авторы относят возраст, пол, этап профессионального развития, способность финансировать собственное обучение, предыдущий опыт

и осуществляемые учителем обязанности.

К контекстным (средовым) факторам относятся доступные варианты непрерывного профессионального развития, их стоимость и предполагаемая польза, а также существующая политика в сфере повышения квалификации педагогов, методики и программы организации НПП и система оценивания. Также среди средовых факторов выделяют организационные условия, например, коллегиальность, поддержку со стороны администрации и руководства школы. В более широком смысле средовые факторы включают образовательные практики, которые определяют, какое содержание педагогам необходимо освоить и какие методы являются для этого наиболее целесообразными [4].

В приведенном выше теоретическом обосновании НПП педагогов учителя рассматриваются как взрослые, рационально действующие субъекты, направляющие свое обучение и профессиональное развитие на достижение конкретных результатов. Таким образом, НПП учителя концептуализируется как стратегическая и целенаправленная учебная деятельность, на которую влияет множество личных и контекстуальных факторов и которая характеризуется различными целями, содержанием и методами обучения.

В рамках теоретического осмысления существующих практик непрерывного профессионального развития педагогов выделяются исследования, направленные на построение и категоризацию его моделей по различным основаниям [5–8].

Эйлин Кеннеди (Великобритания) на основе анализа мировых практик организации непрерывного профессионального развития педагогов сформулировал следующие его модели:

- 1) обучающая модель;
- 2) модель, направленная на получение нового или подтверждение действующего профессионального статуса, подтверждение профессионального статуса, включа-

ющая оценку уровня профессионализма и квалификации;

- 3) модель, направленная на устранение профессиональных дефицитов;

- 4) «каскадная» модель, подразумевающая посещение педагогом профессионального обучающего мероприятия с дальнейшим распространением полученных знаний среди коллег;

- 5) модель, направленная на обеспечение соответствия профессиональным стандартам;

- 6) модель наставничества;

- 7) модель профессионального развития в рамках профессионального сообщества;

- 8) исследовательская модель («исследование в процессе практической деятельности»);

- 9) модель инновационных преобразований [9].

Практическая реализация приведенных моделей, как правило, детерминирована образовательной политикой государства. Если НПП педагогов рассматривается как средство проведения образовательных реформ, инициированных «сверху», то целью мероприятий по НПП становится вооружение учителей навыками и формирование у них компетенций, необходимых для реализации данных реформ. То есть акцент делается на выполнение определенного функционала. В подобных условиях применяются «транслирующие» и «оценивающие» модели НПП: обучающая модель; модель, направленная на получение нового профессионального статуса; модель, направленная на устранение профессиональных дефицитов и «каскадная» модель. С другой стороны, если НПП педагогов понимается как поддержка формирования их личностной профессиональной позиции, а его цель – взрастить в учителе «автора» педагогических преобразований, способного внести вклад в образовательную политику, теорию и практику, более естественна реализация «преобразующих» («формирующих») моделей: исследовательской и инновационной. Модель наставничества и модель НПП в рамках

профессионального сообщества являются универсальными и могут применяться как с целью «трансляции» знаний опыта и ценностей, так и с целью «порождения», «создания» нового знания и смыслов.

Следующим направлением зарубежных исследований стал вопрос эффективности программ непрерывного профессионального развития педагогов.

В исследовательском отчете ‘What professional development makes the most difference to teachers?’ («Какое профессиональное развитие наиболее полезно для учителей?»), выполненном К. Уолтер (Catherine Walter) и Дж. Бриггс (Jessica Briggs) в 2012 г. при поддержке издательства Oxford University Press, предпринимается попытка выявить факторы повышения эффективности и результативности непрерывного профессионального развития педагогов. К ним относятся:

- практическая направленность НПП, возможность поиска решений конкретных проблем в профессиональной деятельности педагога, возможность разрабатывать учебные материалы, проектировать и проводить уроки в рамках мероприятий по НПП;

- профессиональное взаимодействие, сотрудничество, совместная деятельность педагогов в процессе НПП, расширение профессиональных контактов;

- возможность участвовать в выборе мероприятий НПП, активно участвовать в проектировании собственного профессионального развития;

- возможность участвовать в программах наставничества и взаимного обучения;

- наличие системы проектирования, поддержки и сопровождения НПП как в условиях школы, так и в более широком образовательном контексте;

- возможности и условия для формального и неформального НПП [10].

Исследовательская группа ученых из Люнебургского университета (Германия) и Университета штата Аризона (США)

сформулировала принципы проектирования программ непрерывного профессионального развития педагогов в контексте концепции устойчивого развития [11]:

1. *Направленность на компетенции устойчивого развития* (системное мышление, мышление о будущем, ценностное мышление, стратегическое мышление и межличностные компетенции).

2. *Выявление лидеров устойчивого развития* среди педагогов, участвующих в программе НПП. По мнению авторов, после освоения программы важно позиционировать участвовавших в ней учителей как лидеров, привлекать их к мероприятиям по внутришкольному обучению, мотивировать делиться опытом реализации проектов устойчивого развития (на конференциях, семинарах). Эти возможности могут служить дополнительным стимулом для профессионального роста педагогов.

3. *Направленность программ НПП на начинающих педагогов.* Программы НПП, по мнению авторов, должны быть максимально ориентированы на учителей, находящихся на начальном этапе карьеры, поскольку именно на данном этапе педагоги наиболее восприимчивы к инициативам, направленным на профессиональный рост и образовательное воздействие в этот период может оказаться максимально эффективным. Среди методов, стимулирующих профессиональный рост молодых педагогов, авторы выделяют совместное обучение в рамках проблемных (творческих) групп и наставничество, при котором начинающие учителя получают поддержку в работе посредством профессионального сотрудничества.

4. *Интенсивность и долгосрочность программ НПП.* По мнению авторов, успешные программы НПП предполагают большое количество контактных часов (более 30) и постоянную последующую поддержку в течение шести – двенадцати месяцев. Согласно исследованиям, интенсивные программы НПП педагогов, насчитыва-

ющее около 50 часов в год, положительно влияют на академическую успеваемость учащихся, в то время как низкоинтенсивные и краткосрочные программы НПР не оказывают статистически значимого влияния на процесс обучения. Долгосрочные программы НПР имеют больший потенциал для активного обучения, размышлений над педагогическими концепциями, а также с большей вероятностью позволят учителям опробовать новые методы работы в классе. Эффективные программы НПР включают мероприятия по сопровождению и поддержке участвовавших в них педагогов, которые осуществляются по окончании основного этапа обучения.

5. *Активное обучение, нацеленное на решение актуальных для педагогов проблем.* Активное, практико-центрированное обучение в ходе программы НПР, как считают авторы, сочетает в себе реальный опыт и его обобщение, рефлексию. Программы НПР, ориентированные на поиск решений, при условии учета потребностей участников и сотрудничества и ними, знакомят педагогов с множеством точек зрения и подходов и усиливают индивидуальное и коллективное участие в изменениях [12].

6. *Практическая направленность программ НПР.* Эффективная программа НПР должна включать большое количество практики. В противном случае большой объем получаемой ими в ходе программы новой и часто противоречивой информации останется для них пассивным знанием. Таким образом, эффективная программа НПР должна включать время на то, чтобы учителя могли воплотить свои новые идеи в практической деятельности в школе. Практико-ориентированные модели НПР требуют, чтобы учителя опробовали новые виды деятельности и методы, продемонстрированные во время программы. Поскольку выполнение этих действий происходит между занятиями на курсах, необходима сессия для размышлений, на которой учителя делятся своими проблемами,

обмениваются мнениями и идеями [13].

7. *Использование методик формирующего оценивания результатов программ НПР.* Одним из критических замечаний в отношении программ НПР является то, что доказательства их эффективности ограничены. Для оценки реальных результатов программы НПР, авторы предлагают применять методику оценивания Томаса Гаски. Данная методика состоит из пяти уровней оценивания:

1) оценка степени удовлетворенности участников качеством преподавания, материалами, интервалами между мероприятиями и организацией программы в целом;

2) оценка знаний, умений или навыков, приобретенных в ходе программы;

3) оценка поддержки и сопровождения участников в период прохождения программы;

4) оценка степени реализации полученных педагогами новых знаний и компетенций в практической деятельности педагога в школе;

5) оценка влияния участия педагога в программе НПР на результаты обучения и воспитания его учеников [14].

**Заключение.** Проведенное обзорное исследование современного зарубежного опыта непрерывного профессионального развития педагогов позволяет сделать следующие выводы.

1. Непрерывное профессиональное развитие педагогов единодушно рассматривается как один из ключевых механизмов повышения качества образования и развития профессионального капитала.

2. Практическая реализация НПР зачастую детерминирована образовательной политикой государства, профессиональными стандартами.

3. На современном этапе во многих странах мира накоплен значительный опыт организации непрерывного профессионального развития педагогов: разнообразие моделей, методов, технологий, форматов на формальной и неформальной основах.



4. Мероприятия по НПП ориентированы на практическую деятельность и решение актуальных профессиональных задач, расширение и укрепление профессиональных контактов; повышение профессиональной активности и автономии педагогов.

5. Организация мероприятий по НПП на современном этапе осуществляется в формах сотрудничества, совместной деятельности, наставничества, профессионального

сообщества, исследовательских проектов.

6. Отмечается тенденция поддержки и сопровождение профессионального развития педагогов в периоды между формальными мероприятиями по НПП.

7. Возросла доля использования информационно-коммуникационных технологий для реализации программ НПП, создания виртуальных профессиональных сообществ как пространства НПП.

#### Список источников

1. *Ballantine J. H., Spade J. Z.* Social science theories on teachers, teaching, and educational systems // In International handbook of research on teachers and teaching. – Springer US, 2009. – P. 81–102. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_6).

2. *Gregson J. A., Sturko P. A.* Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development [Электронный ресурс] // МРАЕА Journal of Adult Education. – 2007. – Vol. XXXVI (1). – P. 1–18. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891061.pdf> (дата обращения: 25.03.2024).

3. *Beavers A.* Teachers as learners: Implications of adult education for professional development // Journal of College Teaching & Learning. – 2009. – Vol. 6 (7). – P. 25–30.

4. *Njenga M.* Teacher Participation in Continuing Professional Development: A Theoretical Framework // Journal of Adult and Continuing Education. – 2023. – Vol. 29 (1). – P. 69–85. DOI: <https://doi.org/10.1177/14779714221123603>.

5. *Dickens L., Watkins K.* Action Research: Rethinking Lewin // Management Learning. – 1999. – Vol. 30, № 2. – P. 127–140. – DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507699302002>.

6. *Hargreaves A., Fullan M.* Professional capital: transforming teaching in every school. – London: Teachers College Press, 2012. – 240 p.

7. *Hoban G. F.* Teacher Learning for Educational Change. – Buckingham: Open University Press, 2002. – 192 p.

8. *Rhodes C., Beneicke S.* Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school manag-

ers in addressing teacher learning needs // Journal of In-service Education. – 2003. – Vol. 29. – P. 123–140.

9. *Kennedy A.* Models of continuing professional development: A framework for analysis // Professional Development in Education. – 2014. – Vol. 40 (3). – P. 336–351. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>.

10. *Walter C., Briggs J.* What professional development makes the most difference to teachers? / A report sponsored by Oxford University Press. – 2012. – 20 p.

11. *Redman E., Wiek A., Redman A.* Continuing Professional Development in Sustainability Education for K-12 Teachers: Principles, Programme, Applications, Outlook // Journal of Education for Sustainable Development. – 2018. – Vol. 12 (1). – P. 59–80. DOI: <https://doi.org/10.1177/2455133318777182>

12. *Coker H.* Harnessing technology to enable the flow of professional capital: exploring experiences of professional learning in rural Scotland // Professional Development in Education. – 2021. – Vol. 47:4. – P. 651–666. – DOI: 10.1080/19415257.2021.1876148

13. *Rolandson D. M., Ross-Hekkel L. E.* Virtual Professional Learning Communities: A Case Study in Rural Music Teacher Professional Development // Journal of Music Teacher Education. – 2022. – Vol. 31 (3). – P. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.1177/10570837221077430>

14. *Guskey T. R.* Evaluating professional development. – Thousand Oaks, CA: Corwin, 2000. – 332 p.

#### References

1. Ballantine, J. H., Spade, J. Z., 2009. Social science theories on teachers, teaching, and

educational systems. In International handbook of research on teachers and teaching. Springer US,



- pp. 81–102. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_6). (In Eng.)
2. Gregson, J. A., Sturko, P. A., 2007. Teachers as adult learners: Re-conceptualizing professional development. *MPAEA Journal of Adult Education*, vol. XXXVI (1), pp. 1–18 [online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891061.pdf> (accessed 25.03.2024). (In Eng.)
3. Beavers, A., 2009. Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning*, no. 6 (7), pp. 25–30. (In Eng.)
4. Njenga, M., 2023. Teacher Participation in Continuing Professional Development: A Theoretical Framework. *Journal of Adult and Continuing Education*, no. 29 (1), pp. 69–85. DOI: <https://doi.org/10.1177/14779714221123603> (In Eng.)
5. Dickens, L., 1999. Action Research: Re-thinking Lewin. *Management Learning*, no. 30 (2), pp. 127–140. DOI: 10.1177/1350507699302002. (In Eng.)
6. Hargreaves, A., Fullan, M., 2012. Professional capital: transforming teaching in every school. London: Teachers College Press, 240 p. (In Eng.)
7. Hoban, G. F., 2002. *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press, 192 p. (In Eng.)
8. Rhodes, C., Benicke, S., 2003. Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-service Education*, no. 29, pp. 123–140. (In Eng.)
9. Kennedy, A., 2014. Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Professional Development in Education*, no. 40 (3), pp. 336–351. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>. (In Eng.)
10. Walter, C., Briggs, J., 2012. What professional development makes the most difference to teachers? A report sponsored by Oxford University Press, 20 p.
11. Redman, E., Wiek, A., Redman, A., 2018. Continuing Professional Development in Sustainability Education for K-12 Teachers: Principles, Programme, Applications, Outlook. *Journal of Education for Sustainable Development*, no. 12 (1), pp. 59–80. DOI: <https://doi.org/10.1177/2455133318777182>. (In Eng.)
12. Coker, H., 2021. Harnessing technology to enable the flow of professional capital: exploring experiences of professional learning in rural Scotland. *Professional Development in Education*, no. 47:4, pp. 651–666. DOI: 10.1080/19415257.2021.1876148. (In Eng.)
13. Rolandson, D. M., Ross-Hekkel, L. E., 2022. Virtual Professional Learning Communities: A Case Study in Rural Music Teacher Professional Development. *Journal of Music Teacher Education*, no. 31 (3), pp. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.1177/10570837221077430>. (In Eng.)
14. Guskey, T. R., 2000. *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 332 p.

### Информация об авторе

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

### Information about the author

Elena A. Dudina, Associate Professor of Foreign Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University, [elenadudina@list.ru](mailto:elenadudina@list.ru), ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7016-7437>, Novosibirsk, Russia

Поступила в редакцию 15.06.2024  
Принята к публикации 25.06.2024

Submitted 15.06.2024  
Accepted for publication 25.06.2024

Научная статья

УДК 37.011

DOI: 10.15293/1813-4718.2405.14

## Семьеведение: педагогика проживания в семье

Шустова Инна Юрьевна<sup>1</sup>

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

*Аннотация.* Введение. В статье представлен со-бытийный подход к воспитанию в семье, через идеи «педагогика проживания».

Цель статьи раскрыть со-бытийный подход как метод «педагогика проживания», его необходимые характеристики, условия реализации. Основным методом исследования является анализ научных подходов к заявленной проблеме, что в целом позволило обобщить и проанализировать близкие результаты, полученные в педагогике и смежных науках (психологии, философии, социологии, физиологии), а также рефлексия собственного опыта работы в данном направлении.

Результаты исследования. Переживание – это прежде всего эмоциональная составляющая семейной жизни. В статье раскрыты важные позиции, раскрывающие феномен «проживание»: особенности взаимных связей и отношений, психологическая близость внутри семьи, чувство общности между членами семьи, эмоциональный тон жизнедеятельности внутри, психологический климат семьи. Основа со-бытийности – это ценностно-смысловое взаимодействие между взрослыми и детьми. В статье представлены характеристики ценностно-смыслового взаимодействия: это совместный интерес участников во взаимодействии; открытость и доверие; взаимодействие должно быть позиционным, когда каждый участник может открыто и честно проявить свою позицию; оно должно быть основано на рефлексивных процессах.

В заключении представлены рекомендации родителям, ориентирующимся на со-бытие с детьми: организовывать яркие интересные дела; радостные события; не оценивать детей; сделать жизнь детей разнообразной и радостной; ловить и использовать со-бытийные ситуации и уметь самим создавать такие ситуации, моделировать условия для их реализации.

*Ключевые слова:* семья; воспитание; ценности; эмоции; со-бытие; детско-взрослая общность; ценностно-смысловое взаимодействие

*Для цитирования:* Шустова И. Ю. Семьеведение: педагогика проживания в семье // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 5. – С. 156–165. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.14>

*Финансирование.* Работа выполнена в рамках ОЗМ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» на 2024 год на тему: Научно-методическое обеспечение обновления содержания общего образования. Разработка рабочей программы и методических рекомендаций курса внеурочной деятельности «Семьеведение» (10–11 классы).

## Family Studies: Pedagogy of Family Living

Inna Yu. Shustova<sup>1</sup>

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

*Abstract.* Introduction. The article presents a co-existential approach to education in the family, through the ideas of “pedagogy of residence”.

The purpose of the article is to reveal the co-existence approach as a method of “pedagogy of living”, its necessary characteristics, conditions for implementation. The main method of research is the analysis of scientific approaches to the stated problem, which in general made it possible to generalize and analyze similar results obtained in pedagogy and related sciences (psychology, philosophy, sociology, physiology), reflection of one’s own experience of work in this direction.

Research results. Experience is, first of all, the emotional component of family life; the article reveals important positions that reveal the phenomenon of “living”: features of mutual connections and relationships, psychological closeness within the family, a sense of community between family members, the emotional tone of life within, the psychological climate of the family. The basis of coexistence is the value-semantic interaction between adults and children. The article presents the characteristics of value-semantic interaction: this is the joint interest of the participants in the interaction; openness and trust; interaction should be positional, when each participant can openly and honestly express their position; it must be based on reflective processes.

In conclusion, recommendations are presented to parents who are focused on coexistence with their children: organize bright, interesting activities; joyful events; do not evaluate children; make children’s lives varied and joyful; catch and use co-existent situations and be able to create such situations yourself, model the conditions for their implementation.

*Keywords:* family; education; values; emotions; coexistence; child-adult community; value-semantic interaction

*For citation:* Shustova, I. Yu., 2024. Family studies: pedagogy of family living. Siberian Pedagogical Journal, no. 5, pp. 156–165. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2405.14>

*Funding.* The work was carried out within the framework of the educational program of the Federal State Budgetary Institution “Institute of Educational Development Strategy” for 2024 on the topic: Scientific and methodological support for updating the content of general education. Development of a work program and methodological recommendations for the course of extracurricular activities “Family Studies” (grades 10–11).

**Введение.** Указом Президента России наступивший 2024 год объявлен Годом семьи. Работа с семьей, воспитание ребенка в семье становятся стратегией развития государства. В нашей стране накоплен большой материал о семейном воспитании. Роль семьи в воспитании личности ребенка отмечена в работах основоположников отечественной педагогики: П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского. С семейным воспи-

танием мы встречаемся в антрополого-гуманистической теории семейного воспитания П. П. Блонского; используем личностно-социальную концепцию семейного воспитания А. С. Макаренко; антропологический подход к семейному воспитанию М. М. Рубинштейна; гуманистический взгляд на родительскую педагогику В. А. Сухомлинского, гуманно-личностную семейную педагогику Ш. А. Амонашвили.

**Цель статьи** – раскрыть со-бытийный

подход к воспитанию ребенка в семье через идеи педагогики проживания. Термин «педагогика проживания» введен В. П. Бедерхановой, она уделяла большое внимание психологическим знаниям для раскрытия педагогических феноменов [1]. Проживание построено на понятии «бытие», оно рассматривается как пространство реализации человеком субъектности, осознанной активности как главной черты человеческого Я. Полнота и целостность индивидуального бытия каждого возможна, если его жизнь будет наполнена индивидуальными ценностями и смыслами, когда существует преобладание ценностей и смыслов от поколения к поколению, возникает перспектива духовных устремлений за пределы обыденного, повседневного существования. О. С. Газман отмечал: «Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя...» [2, с. 60].

Большое значение для педагогики проживания имеют субъектно-бытийный взгляд на развитие личности (В. В. Знаков, З. И. Рябикина, В. И. Слободчиков и др.), психология субъекта деятельности и отношений (А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.), психологическая антропология (В. И. Слободчикова и др.), психология бытия человека (В. В. Знаков и др.). Данные подходы являют основы гуманистической психологии и педагогики, образуют основы для раскрытия идей педагогики проживания, в которой представлено бытие взрослых и детей в общем проживании, общем эмоциональном и деятельностном становлении их бытия и сознания.

Отдельного внимания заслуживает со-бытийный подход в педагогике, представленный в работах В. П. Бедерхановой, Д. В. Григорьевой, Ю. В. Громыко, И. Д. Демаковой, Н. Б. Крыловой, Л. И. Лузиной, А. А. Остапенко, В. И. Слободчикова,

А. Н. Тубельского, И. Ю. Шустовой. Со-бытийный подход определяет воспитание в семье как процесс ценностно-смыслового взаимодействия родителей с детьми, в котором дети осваивают культурные нормы и общечеловеческие гуманистические ценности.

**Методология и методы исследования.** В представленных выше подходах содержится методология данного исследования. Основным методом исследования стал анализ научных подходов к заявленной проблеме, что в целом позволило обобщить и проанализировать близкие результаты, полученные в педагогике и смежных науках (психологии, философии, социологии, физиологии), а также рефлексия собственного опыта работы в данном направлении, используемые для сопоставления и уточнения данные, полученные с помощью других методов; моделирование со-бытийных ситуаций во взаимодействии с детьми, в организации их жизненного пространства.

**Результаты исследования, обсуждение.** Переживание – это прежде всего эмоциональная составляющая семейной жизни. Переживания – это всегда эмоции, которые переживаются членами семьи совместно и по отдельности. Конечно, крепкую семью образуют общие значимые переживания, общие эмоции, которые испытываются всеми членами семьи совместно [3].

Анализируя эмоциональную составляющую жизни в семье важно ориентироваться на следующие позиции: особенности взаимных связей и отношений, психологическая близость внутри семьи (или отдаленность), чувство общности между членами семьи (или разобщенность), стремление к совместным переживаниям и эмоциональному контакту, эмоциональный тон жизнедеятельности внутри семьи (больше улыбок и смеха или грубости и обид), ощущение общей атмосферы внутри семьи (У нас хорошая семья! Нам хорошо вместе!), психологический климат семьи.

Связи и отношения внутри семьи: свя-

зи – это зависимость и близость между людьми, отношение – это отстраненность, осознание своего индивидуального Я. В семье должно возникнуть крепкое МЫ, чувство близости и доверия друг другу (связи) и одновременно сохраниться индивидуальное Я каждого (индивидуальная позиция, самостоятельность и независимость). Связи и отношения находятся в гибком, подвижном балансе, связи переходят в отношения, а отношения превращаются в связи [4]. Как отмечает В. И. Слободчиков, самое «страшное» – это симбиотическая сращенность матери и ребенка, когда присутствуют только связи и ребенок полностью теряет свою самостоятельность, он неразделим с мамой. Одновременно плохо, когда присутствуют только отношения, формальность и деловитость убивают эмоциональную близость и чувство общности. Поэтому важны два процесса: идентификация, возникновение связей, близости и общности с другими; и отстранение, формирование осознанного отношения к другим, выделение своего Я [5].

Подвижный баланс связей и отношений формирует со-бытийное пространство, со-бытийную общность между взрослыми и детьми как сопричастность и эмоциональную близость друг другу, совместное проживание, бытие. Это бытие взрослых и детей не «рядом», но «вместе», что предполагает открытое взаимодействие и взаимный интерес взрослых и детей друг к другу. Взаимодействие в со-бытие переводит отношения между взрослыми и детьми в пространство человеческих отношений, что предполагает равенство и открытость, инициативу и ответственность каждого.

Задача взрослого, родителей – находить способы проявления со-бытийных общностей во взаимодействии с детьми, когда возникают эмоционально-психологические связи и отношения между участниками, происходит общение, созвучное внутренним смыслам, формируется

общее ценностно-смысловое пространство. Со-бытийная общность является тем необходимым внешним условием, которое задает детям образец культурных норм в отношениях и деятельности, одновременно поддерживает их активность и самостоятельность, стимулирует осознание себя, проявление себя в деятельности и общении. Соответственно, внешние условия находят резонанс с внутренним миром ребенка (внутренними условиями), поддерживают процессы Само (самопознания, самоопределения, самореализации, осознанного саморазвития) [6].

Эмоциональный тон жизнедеятельности внутри семьи предполагает понимание того, какие эмоции и переживания доминируют, преобладают у ее членов, как они ощущают себя в семье, какие эмоции испытывают. А. С. Макаренко анализировал эмоциональный тон в коллективе, сидя у себя в кабинете и слушая, какие звуки доносятся: спокойный разговор, смех, радостные восклицания, яркий спор разговор – значит все в порядке, а если крик, раздраженная речь, грубость, плач – значит в коллективе не все спокойно, нужно принимать меры [7]. Так же и в семье. Эмоциональный тон отражает непосредственные переживания, эмоциональные реакции на жизненно важные события и ситуации в семье, побуждающие к их устранению или сохранению. Эмоциональный тон связан с переживанием удовольствия и радости или неудовольствия, раздражения и даже страха.

Очень важно, чтобы родители осознавали, какой эмоциональный тон в «нашей семье», что делает его радостным и спокойным, а что его разрушает. Понимали, как можно изменить эмоциональный тон, находили способы помочь самим детям улучшить эмоциональный тон в семье, рассказать им, как это происходит. Эмоциональный тон по-другому можно назвать атмосферой внутри семьи [8].

Очень близкое понятие к эмоциональному тону и атмосфере семьи – психологический климат семьи. Психологический климат – более емкое понятие, чем тон или атмосфера семьи, его можно рассматривать как более или менее устойчивый эмоциональный настрой, возникающий вследствие семейной коммуникации. Психологический климат – это устойчивость внутрисемейных связей и отношений. С самого раннего детства у ребенка складываются связи и отношения с родителями, братьями и сестрами, по мере взросления – с сужеными и собственными детьми. Эмоциональный тон, атмосфера в семье, желание находиться всем вместе и жить под одной крышей определяют психологический климат. Конечно, он влияет на каждого члена семейства, играет большую роль во взрослении и развитии детей, определяет состояние взрослых. Через эмоции, совместное проживание в семье идет восприятие окружающего мира, других людей, можно сказать, что климат в семье напрямую влияет на то, будет ли восприятие мира у ребенка враждебным или доброжелательным [9].

Психологический климат бывает двух типов: благоприятный и неблагоприятный. В первом случае каждый член семьи с радостью приходит домой, любит своих близких, хочет проводить с ними время, вместе делать общие дела, смотреть фильмы, готовить и пр., старается сделать им приятное. В такой семье трудности и невзгоды переносятся проще, дети успешные, хорошо учатся, стремятся реализовать себя в разных направлениях, имеют много друзей. Если такой климат возникает, он сам себя удерживает, задает позитивный тон жизни во всем.

Второй случай предполагает, что между членами семьи присутствует холодность и даже враждебность, они тревожны, часто агрессивны по отношению друг к другу, не доверяют друг другу, часто ссорятся, им сложно найти общий язык при решении общих вопросов. Если у члена такой

семьи возникает трудность, чаще помощь ему оказывают не родственники, а друзья или даже посторонние люди. Такой климат будет негативно воздействовать на физическое и психологическое состояние членов семьи. Особенно опасен такой тип климата для подростков, которые остро нуждаются в поддержке их самостоятельности и активности, любви и уважении своего Я. Родители не должны допускать существования такого микроклимата в семье, должны бороться с враньем, диктатом, грубостью и хамством в семье, пустотой эмоциональной и деятельностной, с бездействием и скукой в семье.

Благоприятный психологический климат – это семья, где существует доверие и открытость в отношениях, где отсутствует обман, где члены семьи помогают и поддерживают друг друга. Одновременно в такой семье каждый может оставаться собой, иметь свое мнение, быть самостоятельным и активным в личных делах, уверенным в себе, так как чувствует любовь и поддержку близких. Здесь даже самым младшим дают возможность быть собой, иметь свои обязанности, иметь свое мнение, пробовать новое, проявлять себя [10]. Дети из таких семей легче общаются с другими, им не страшно проявить себя в разных видах деятельности, осваивать новый опыт, делиться своими чувствами, они не боятся ошибаться и чувствуют доверие к окружающему миру. Они обладают большей познавательной активностью, им все интересно, более доброжелательны и открыты во взаимодействии с другими, стремятся помогать и поддерживать других, имеют свою позицию, у них есть свои интересы и личные предпочтения, которые они реализуют.

Основную ответственность за психологический климат в семье несут родители, именно они формируют нужную систему связей и отношений в семье, позитивный настрой, все это ляжет в основу будущей взрослой жизни их детей.



Родителям важно помнить, что в детстве происходит программирование мозговых и личностных реакций на все события, на себя и на мир, дети учатся мыслить и чувствовать, с возрастом сложно изменить сложившуюся систему представлений, заложенную в детстве. Взрослому важно обсуждать с ребятами их чувства и переживания, полученный опыт, важно уметь признавать свои ошибки, уметь анализировать трудности и ошибки ребенка. Дети ценят открытость и честность, невольно подражают своим родителям. Папы и мамы должны помнить, что они формируют образец поведения, реакций на мир и на других людей, отношение к миру и с миром, к себе и с собой. Все это формируется через психологический климат в семье.

Что необходимо помнить родителям, которые хотят выстроить и сохранить благоприятный климат в семье? Им необходимо уметь самим и поддерживать в детях умения: понимать и поддерживать своих близких (поддержка помогает не чувствовать себя одиноким, преодолевать трудные ситуации, справляться со страхом и пр.); сопереживать, чувствовать другого, его настроение и переживания, реагировать на состояние ближнего, уметь пропустить его состояние, его проблему через себя; уметь работать с конфликтом, каждая проблема требует действий, нет смысла «прятать голову в песок», нужно стараться найти решение, которое устроит всех (каждого члена семьи), поможет сохранить семейное благополучие; уметь выражать свою позицию (позиция – это защита своих ценностей и личных смыслов), отстаивать свое мнение, одновременно уметь слышать и слушать другого человека, понимать позицию другого, уважительно относиться к позициям других людей (родитель должен помогать даже самому младшему члену семьи осмыслить свое мнение и уметь его выразить); уметь выстроить разговор о важных вопросах, которые волнуют всех членов семьи (общее дело или общие пла-

ны, трудности в школе или на работе, ситуация, которая произошла, обсуждение книги, фильма, спектакля и пр.), сделать разговор доброжелательным и уважительным, открытым (инициатором такого разговора со временем может стать сам ребенок), здесь каждый может высказать свою позицию и это поможет всем по-новому взглянуть на обсуждаемый вопрос; уметь заботиться друг о друге, даже самые маленькие могут найти дело для себя, чтобы помочь семье (убирать обувь, мыть посуду, складывать вещи, нести пакет из магазина и пр.), важно чтобы каждый в семье чувствовал свою ответственность за другого; уметь выражать свои чувства, любовь, благодарность, радость, согреть другого своей радостью, одновременно уметь говорить о том, что тебя волнует, что ты переживаешь и почему, о своих страхах и опасениях; формировать эмоциональный интеллект, умение понимать свои эмоции, управлять ими, читать и анализировать эмоции другого, делиться эмоциями с другим, заряжать себя нужными эмоциями и переживаниями.

Воспитание в семье – это прежде всего формирование у детей гуманистических ценностей. Со-бытийная общность в семье, благоприятный психологический климат формируются через ценностно-смысловое взаимодействие внутри семьи. Такое взаимодействие предполагает взаимоуважение, доверие и открытость, позиционность и проблемность, осмысленность и рефлексивность (индивидуальную и совместную), новый опыт значимой деятельности и новые общие впечатления. Ценностно-смысловое взаимодействие и привносит в педагогическую теорию и практику понятие «проживание» [11].

Каким должно быть ценностно-смысловое взаимодействие, выводящее в пространство со-бытийной детско-взрослой общности, что позволяет ему стать со-бытийным, ценностно-смысловым? Конечно, участниками взаимодействия могут быть не только дети и родители, но и другие

близкие: бабушки и дедушки, дяди и тети, двоюродные сестры и братья, близкие друзья и знакомые.

Первая характеристика – это совместный интерес участников во взаимодействии, что может обеспечить их эмоциональную и деятельностную включенность. Общий интерес проявляется в проблемном характере общения, когда проявляются и фиксируются значимые для всех смыслы.

Вторая характеристика взаимодействия – открытость и доверие, которые позволяют организовать его «на равных», без учета социальных статусов, жизненного опыта. Здесь должна быть возможность каждому свободно проявить себя, понять и отразить позицию другого, принять обратную связь. Равенство базируется на взаимоуважении, где каждый участник является ценностью для других. Доверие и открытость являются значимыми элементами «педагогика проживания», позволяют участникам жить в реальности и делить эту реальность с другим. Безусловно, каждый родитель и ребенок располагают своей субъективностью, у каждого свое уникальное видение мира, но, проживая это восприятие мира с другим (другими), они лучше узнают друг друга и понимают себя, кто Я и Мы есть на самом деле.

Третья характеристика – взаимодействие должно быть позиционным, когда каждый участник может открыто и честно проявить свою позицию. Как отмечалось выше, в таком взаимодействии важно не только уметь проявить свою позицию, но и уметь слушать и слышать других, понимать позицию другого, видеть ее соотношение со своей, уметь обобщать и систематизировать все заявленные позиции, выделять главное, основное.

Четвертая характеристика взаимодействия – оно должно быть основано на рефлексивных процессах, поддерживать данные процессы у взрослых и детей. Взрослые направляют индивидуальную рефлексивную у детей, осмысление ими сво-

их поступков, своих слов, своей позиции и пр. Стараются вместе с детьми вести совместную рефлексивную, коллективный анализ обсуждаемых фактов, ситуаций, событий, учить их рефлексивным навыкам. Важно показывать во взаимодействии проблемы, вести уточнение и конкретизацию заявляемых позиций, просить обратную связь от участников взаимодействия, через обобщение выводить на новые смыслы.

Родители, взрослые должны удерживать три уровня взаимодействия: эмоциональный (эмоциональная привлекательность общения, чувство безопасности); когнитивный (фиксация наиболее ценных мыслей, позиций участников, обобщение и конкретизация информации, адаптация информации под детский уровень) и ценностно-смысловой (выводить общение на общечеловеческие ценности и смыслы, через рефлексивную усиливать понимание участниками своих ценностей и смыслов, фиксировать общие значимые смыслы, возникающее общее ценностно-смысловое пространство); деятельностный (организация совместной деятельности и общения, коллективное целеполагание, ориентация на индивидуальные способности и таланты участников взаимодействия). Сущность со-бытия заключается в свободе переживаний взрослыми и детьми своих чувств во всей силе их яркости, самореализация в интересной коллективной деятельности своих способностей и талантов, раскрытие в себе новых возможностей.

В «педагогике проживания» нет единой технологии деятельности взрослого, у каждого родителя своя система ценностей, личная философия жизни. Условием проявления со-бытийности, возникновения «живого» ценностно-смыслового взаимодействия являются ценности и смыслы взрослого (родителей, бабушек и дедушек), без ценностей им нечего предложить ребенку. «Педагогика проживания» строится вокруг «двух самостоятельных форм бытия» взрослого и ребенка, где происходит их свобод-

ное развитие и взаиморазвитие.

Родители всегда стоят на защите своих детей, поддерживают их интересы, стимулируют и направляют инициативы, их самореализацию в различных видах деятельности, новый опыт общения и действий. Встают на защиту детей от опасных социальных условий, жестких жизненных ситуаций, конфликтов, спасают от одиночества и страхов.

«Педагогика проживания» вводит такие категории, как пространство и время жизни человека в со-бытии с другими. Пространство как место, где случается взаимодействие, и все то, что находится вокруг (люди, социальные институты, природа, социальные объекты и пр.). По К. Левину жизненное пространство человека – это сфера его психических представлений и переживаний, круг, включающий его самого и других людей, значимых для него [12]. Пространство содержит всю совокупность реальных и нет, прошлых и будущих событий, переживаемых в данный момент (цели, планы и ожидания, страхи, эмоции, переживаемые поступки и действия, сами действия и пр.), все то, что определяет поведение человека и его взаимодействие с другими. Человек всегда находится в своем пространстве, а оно в нем. К. Левин отмечает, что пространство – это круг, вводящий самого человека и других людей, это общность человека с другими.

Проживание в общности с другими! Именно данный тезис обуславливает «педагогика проживания». Это педагогика, построенная на детско-взрослой общности родителей со своими детьми. Эта общность всегда со-бытийна, определяет бытие взрослых и детей вместе [13]. Со-бытийная общность – это значимое переживание, когда ребенок (и одновременно взрослый) делается причастным к мыслям, чувствам, ценностям другого, они непроизвольно присваиваются и становятся частью его внутреннего мира. Именно данный механизм создает основу для

процесса воспитания.

Со-бытие, совместное проживание случается только в настоящем, через эмоциональную и деятельностную включенность детей и взрослых. Пока взаимодействие живое, удерживает родителей и детей, личностно волнует – со-бытие существует, проживание идет, стало неинтересно и скучно – исчезает. По словам Д. В. Григорьева, «педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие). Оно выступает размерностью воспитательного пространства при условии, что взрослые, “встречаясь” с детьми, удерживают в сознании и деятельности цели и ценности воспитания, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают сотрудничество со взрослыми как режим жизнедеятельности» [14].

Со-бытие – это взаимосвязь Я и МЫ. С одной стороны, каждый участник события осознает свою причастность к миру другого (других), единение с ним, появляется чувство МЫ. Одновременно он выделяет свое Я, определяет свою отдельность. М. Хайдеггер пишет, что возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой», и дальше – «быть человеку самим собой, это не просто его бытие-в-мире (das-Sein-Welt), но его бытие-с-другими (Mit-Sein)» [15]. В. И. Слободчиков характеризует со-бытийную общность как «живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности» [5].

**Заключение.** Постараемся дать несколько рекомендаций родителям, которые стремятся сделать свою семью со-бытийной детско-взрослой общностью взрослых и детей, сохранить благоприятный психологический климат в семье:

– Организовывать яркие интересные дела, которые делаете вместе с детьми на равных, такие дела должны быть интересны одновременно и ребенку, и взрослому [16].

– Организовывать радостные события, когда у детей возникает ощущение праздника, чего-то выдающегося по эмоциям и по значимости: день рождения, новый год, пижамная вечеринка с друзьями, совместный поход с испытаниями, посещение театра с предварительной подготовкой, экскурсия в музей и пр.

– Учиться не оценивать детей, а давать им обратную связь о том, как вы относитесь к тому или иному их поступку, их успехах в школе, их поделкам и рисункам, их друзьям, постарайтесь вместе с детьми анализировать поступки и события, а не оценивать их.

– Постарайтесь сделать жизнь детей разнообразной и радостной, чтобы каждый день отличался друг от друга: пробовать делать то, что никогда не пробовали (готовить, мастерить, изучать, путешествовать и пр.), ходить новыми маршрутами, изучать новые места в городе (селе, лесу и пр.), слу-

шать новую музыку, читать вместе новые книги, покупать вместе нужные вещи, смотреть новые фильмы, знакомиться с новыми интересными людьми.

– Необходимо разговаривать с детьми в дружеской атмосфере, на жизненные философские темы, анализировать ситуации, которые с ними и вами происходят, понимать поступки и действия других людей, осознавать собственные интересы и стремления, обсуждать прочитанные книги, просмотренные фильмы и спектакли, стараться понять, что волнует детей, их отношение к другим, к миру, к себе.

– Ловите и используйте со-бытийные ситуации, когда они происходят (общая радость, проявление добрых чувств, интересный разговор, долгожданное событие, совместная веселая прогулка, поход в кино или музей и пр.) и умеете сами создавать такие ситуации, моделировать условия для их реализации.

#### Список источников

1. Бедерханова В. П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. – Краснодар: Изд-во КГУ, 1993. – 14 с.

2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.

3. Дмитриева В. Д. Это же любовь! Книга, которая помогает семье. – М.: Эксмо, 2019. – 304 с.

4. Корчак Я. Право ребенка на уважение. Как любить ребенка. – М.: Дискурс, 2020. – 448 с.

5. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – 2-е изд. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 155 с.

6. Еспер Ю. Ваш ребенок знает лучше! Как построить отношения в семье на доверии, любви и уважении. – М.: Бомбора, 2022. – 256 с.

7. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности – Челябинск: Юж.-Урал. Кн. изд-во, 1988. – 264 с.

8. Карцева Л. В. Семейный круг: учебно-методическое пособие для педагогов средней общеобразовательной школы по курсу «Семье-

дение». – Казань: РИЦ «Школа», 2023. – 220 с.

9. Нартова-Бочавер С. К. 140 вопросов семейному психологу. – М.: Генезис, 2002. – 355 с.

10. Майер А. А., Шестакова О. А. Методика анализа трансформации традиций семейного воспитания // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2022. – № 3. – С. 57–68.

11. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193.

12. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2000. – 364 с.

13. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.

14. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. – 2007. – № 1. – С. 90–97.

15. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления [пер. с нем.]. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

16. Шустова И. Ю. Воспитание в событии: ситуативная педагогика // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 53–60.
17. Бурмистрова Е. А. Взрослеем с подростком. Воспитание родителей. – М.: Аарч, 2021. – 352 с.

## References

1. Bederkhanova, V. P., 1993. Summer House: a conceptual design of a children's summer village and its methodological support. Krasnodar: Publishing house of KSU Publ., 14 p. (In Russ.)
2. Gazman, O. S., 2002. Non-classical education: From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom. Moscow: MIROS Publ., 296 p. (In Russ.)
3. Dmitriyeva, V. D., 2019. This is love! A book that helps the family. Moscow: Eksmo Publ., 304 p. (In Russ.)
4. Korchak, Ya., 2020. The child's right to respect. How to love a child. Moscow: Diskurs Publ., 448 p. (In Russ.)
5. Slobodchikov, V. I., 2005. Essays on the psychology of education. 2nd ed. Birobidzhan: Publishing House of the Belarusian State Pedagogical Institute, 155 p. (In Russ.)
6. Yesper, Yu., 2022. Your child knows best! How to build family relationships on trust, love and respect. Moscow: Bombora Publ., 256 p. (In Russ.)
7. Makarenko, A. S., 1988. Team and personality education. Chelyabinsk: Yuzh.-Ural. Book publishing house, 264 p. (In Russ.)
8. Kartseva, L. V., 2023. Family circle: Educational and methodological manual for teachers of secondary schools on the course "Family Studies". Kazan: RIC "School" Publ., 220 p. (In Russ.)
9. Nartova-Bochaver, S. K., 2002. 140 questions for a family psychologist. Moscow: Genesis Publ., 355 p. (In Russ.)
10. Mayer, A. A., Shestakova, O. A., 2022. Methodology for analyzing the transformation of traditions of family education. Bulletin of the State University of Humanities and Technology, no. 3, pp. 57–68. (In Russ.)
11. Shustova, I. Yu., 2019. Event-based approach to the education of schoolchildren. Bulletin of Tomsk State University, no. 438, pp. 186–193. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Levin, K., 2000. Field Theory in the Social Sciences. St. Petersburg: Speech Publ., 364 p. (In Russ.)
13. Selivanova, N. L., 2012. Children's community as an object and subject of education: Monograph. Moscow: IET Publishing Center, FSII ITIP RAO, 332 p. (In Russ.)
14. Grigoriev, D. V., 2007. The event of upbringing and upbringing as an event. Questions of upbringing, no. 1, pp. 90–97. (In Russ.)
15. Heidegger, M., 1993. Time and Being: Articles and Speeches [trans. with him.]. Moscow: Res-public Publ., 447 p. (In Russ.)
16. Burmistrova, E. A., 2021. Growing up with a teenager. Parenting. Moscow: Aarch Publ., 352 p. (In Russ.)

## Информация об авторе

И. Ю. Шустова, ведущий научный сотрудник Лаборатории развития личности в системе образования, Институт стратегии развития образования, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>, Москва, Россия

## Information about the author

Inna Yu. Shustova, Leading Researcher of the Laboratory of Personality Development in the Education System, Institute of Educational Development Strategy, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>, Moscow, Russia

Поступила в редакцию 15.06.2024  
Принята к публикации 25.06.2024

Submitted 15.06.2024  
Accepted for publication 25.06.2024



# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

---

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

Благотворительный взнос за подготовку статьи с аспирантов не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор представляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.



2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) данные об авторе (ФИО, место работы);
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) список источников.

(Пример 1).

2.3. В случае, когда автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), сведения о каждом месте работы (учёбы), указывают после имени автора на разных строках и связывают с именем с помощью надстрочных цифровых обозначений (Пример 6).

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи:

Введение.

Цель статьи.

Методология и методы исследования.

Результаты исследования.

Заключение.

Ключевые слова.

Объем аннотации 1500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт).

Ключевые слова: до 10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать её предметную, терминологическую область. Не используют обобщённые и многозначные слова, а также словосочетания, содержащие причастные обороты. Их приводят, предваряя словами «Ключевые слова:» (“Keywords:”), и отделяют друг от друга запятыми. После ключевых слов точку не ставят.

2.5. После ключевых слов приводят слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

Эти сведения приводят с предшествующим словом «Благодарности:». На английском языке слова благодарности приводят после ключевых слов на английском языке с предшествующим словом “Acknowledgments:”.

2.6. Объем текста составляет до 22 000 печатных знаков (текст в формате Word, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5). Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw (Пример 1).

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме (не менее 20 источников). Список источников оформляется в порядке упоминания в тексте по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (Пример 2).

Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (см. Пример 3).

2.8. Если статья имеет несколько авторов, сведения о вкладе каждого из них приводятся в конце статьи после списка источников и References.

Этим сведениям предшествуют слова «Вклад авторов:» (“Contribution of the authors:”). После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.). (Пример 7).

### **3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлегией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегии научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1,5 до 2 месяцев, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилнойская 28, НГПУ,  
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](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.

### Писок 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 Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккумуляции // Взаимопонимание в диалоге культур.

тур: условия успешности: монография: в 2 ч. / 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 имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 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 пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.)

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.) Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.)

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)



3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на автореферат диссертации:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Abstract Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (accessed 12.12.2015). (In Russ.)

**При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].**

**Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале**

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

**Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования**

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

**Пример 6.**

**Асратян Арпик Ашотовна<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup> Национальный исследовательский центр эпидемиологии и микробиологии имени почетного академика Н. Ф. Гамалеи, Москва, Россия

<sup>2</sup> Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова (Сеченовский Университет), Москва, Россия

**Пример 7.**

#### **Вклад авторов**

Артемьева С. С. – научное руководство; концепция исследования; развитие методологии; участие в разработке учебных программ и их реализации; написание исходного текста; итоговые выводы.

Митрохин В. В. – участие в разработке учебных программ и их реализации; доработка текста; итоговые выводы.

#### **Contribution of the authors**

Artemyeva S. S. – scientific management; research concept; methodology development; participation in development of curricula and their implementation; writing the draft; final conclusions.

Mitrokhin V. V. – participation in development of curricula and their implementation; follow-on revision of the text; final conclusions.

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**5/2024**

**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@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru)

Формат 70×100/16. Печать цифровая.

Уч.-изд. л. 13,9. Усл.-печ. л. 15,2. Тираж 600 экз. Заказ № 118.

Дата выхода в свет: 02.11.2024 г. Цена свободная

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28