

ISSN 1609-624X



ВЕСТНИК

ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

TOMSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
BULLETIN

2'2024

Выпуск 2 (232)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)

ВЕСТНИК

ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

(Tomsk State Pedagogical University Bulletin)

Научный журнал
Издается с 1997 года

ВЫПУСК 2 (232) 2024

ТОМСК
2024

Главный редактор:

В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)

Редакционная коллегия:

А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (зам. главного редактора) (Томск, Россия);

С. Б. Куликов, доктор философских наук, доцент (зам. главного редактора) (Томск, Россия);

Н. Ф. Алефиренко, доктор филологических наук, профессор (Белгород, Россия);

В. И. Богословский, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);

*Н. С. Болотнова, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник
высшей школы РФ (Томск, Россия);*

А. А. Веряев, доктор педагогических наук, профессор (Барнаул, Россия);

М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);

Л. Р. Дускаева, доктор филологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);

Ю. В. Кобенко, доктор филологических наук, профессор (Томск, Россия);

А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, профессор, член-кор. РАО (Москва, Россия);

А. В. Курьянович, доктор филологических наук, профессор (Томск, Россия);

В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);

А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО (Новосибирск, Россия);

С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

Н. В. Полякова, кандидат филологических наук, доцент (Томск, Россия);

Г. Г. Слышкин, доктор филологических наук, профессор (Москва, Россия);

В. А. Стародубцев, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

А. Б. Туманова, доктор филологических наук, профессор (Алматы, Казахстан);

S. Carozziello, профессор (Неаполь, Италия);

E. Elizalde, профессор (Барселона, Испания);

S. Koryčánková, доктор философии, доцент (Брно, Чехия);

R. Leikin, профессор (Хайфа, Израиль);

M. Sasaki, профессор (Киото, Япония).

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, Н. С. Болотнова

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 28.12.2018).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- европейскую базу данных European reference index for the humanities and the social sciences (ERIH Plus);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции, издателя:

пр. Комсомольский, 75, оф. 205, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П. И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.

Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsow_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-51990 от 07.12.2012

Подписано в печать: 01.03.2024. Дата выхода в свет: 20.03.2024. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 18,5. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1274/н

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: С. Е. Турчинович. Корректор: Г. В. Кругликова

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2024. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
BULLETIN

Published since 1997

ISSUE 2 (232) 2024

**TOMSK
2024**

Editor-in-Chief

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)

Editorial Board:

A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, associate professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation);

S. B. Kulikov, Doctor of Philosophy, Associate Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation);

N. F. Alefirenko, Doctor of Philology, Professor (Belgorod, Russian Federation);

V. I. Bogoslovskiy, Doctor of Pedagogy, Professor (Saint Petersburg, Russian Federation);

N. S. Bolotnova, Doctor of Philology, Professor, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation (Tomsk, Russian Federation);

A. A. Veryayev, Doctor of Pedagogy, Professor (Barnaul, Russian Federation);

M. P. Voytekhevskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);

L. R. Duskaeva, Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russian Federation);

Yu. V. Kobenko, Doctor of Philology, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation);

A. V. Kurjanovich, Doctor of Philology, Professor (Tomsk, Russian Federation);

V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education, Honoured Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);

A. A. Nikitin, Doctor of physics and mathematics, professor (Novosibirsk, Russian Federation);

S. D. Odintsov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation; Barcelona, Spain);

S. I. Pozdeyeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

N. V. Polyakova, Candidate of Philological Sciences, associate professor (Tomsk, Russian Federation);

G. G. Slyshkin, Doctor of physics and mathematics, professor (Moscow, Russian Federation);

V. A. Starodubtsev, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. B. Tumanova, Doctor of Philology, Professor (Almaty, Kazakhstan);

S. Capozziello, Professor (Naples, Italy);

E. Elizalde, Professor (Barcelona, Spain);

S. Koryčánková, Ph.D (Brno, Czech Republic);

R. Leikin, Professor (Haifa, Israel);

M. Sasaki, Professor (Kyoto, Japan).

Scientific Editor of the Issue:

S. I. Pozdeyeva, N. S. Bolotnova

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 28.12.2018).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- in the database of "European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH Plus)";
- in the database of periodicals "Ulrich's Periodical Directory".

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Publisher and editorial address:

pr. Komsomol'skiy, 75, of. 205, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P. I.

Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.

Tel.: +7-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-51990, issued on 07.12.2012.

Approved for printing: 01.03.2024. Publication date: 20.03.2024. Format: 60×90/8. Paper: offset.

Printing: 18.5 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1274/N

Production editor: Yu. Yu. Afanas'yeva. Text designer: S. E. Turchinovich. Proofreading: G. V. Kruglikova

© Tomsk State Pedagogical University, 2024. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

Семенова И. Н. Конвенциально-рефлексивная система методов обучения для подготовки профессионально мобильного педагога в цифровой образовательной среде.....	7
Алексеева Е. Н. Целевой компонент методической системы подготовки будущего учителя к индивидуализированному обучению математике.....	16
Терещенко Ю. А. Формирование рабочей учебной программы дисциплины бакалавриата с учетом требований «Ядра высшего педагогического образования».....	25
Гельфман Э. Г., Пенская Ю. К., Мазюк В. В. Конструирование развивающих учебных текстов как фактор развития методического мышления.....	34

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Ирхин В. Н., Макотрова Г. В., Кормакова В. Н. Технология формирования ценностного отношения подростков к здоровью средствами педагогического стимулирования.....	44
Макарова В. А., Астахова Л. Г. Инклюзивная образовательная среда вуза как необходимое условие успешной социализации студентов с инвалидностью.....	54
Авчинникова С. О. Информационно-аналитический подход к проектированию образовательного контента в системе научно-методического сопровождения классных руководителей.....	64

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Мунхицэг Г., Энхжаргал П. Программа по географии средней школы Монголии: история развития методики обучения географии.....	73
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Белова Е. Н., Андрюшкина Е. Ю. Реализация концепции «Университет 4.0» в Сибирском федеральном округе.....	82
Стародубцев В. А., Нерадовская О. Р. Системно-контекстный подход в педагогических исследованиях.....	91

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Белоногова Т. Ю. Культурный шок и проблема лингвокультурной адаптации студентов в иноязычной среде.....	101
Kozarenko O. M., Tardif M., Egorova L. A. Academic cheating online during COVID-19 (studying a foreign language as a case study).....	110
Гончарова Л. А., Домарацкая М. П. Основные характеристики интегративного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе.....	121

РУССКИЙ ЯЗЫК

Марфина Ж. В. Концептуальные мотивы с компонентом «родство» в русском народно-песенном субпространстве.....	129
Хомченко Ю. А. О динамике русской публицистической картины мира и ее отражении в заголовочных комплексах томских газет 60-х гг. XX века и 2007 г. XXI века.....	138

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

Болотнова Н. С. Валентина Даниловна Черняк: памяти ученого.....	146
---	-----

CONTENTS

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

<i>Semenova I. N.</i> Conventional-reflexive system of teaching methods for training a professionally mobile teacher in a digital educational environment.....	7
<i>Alekseyeva E. N.</i> The target component of the methodological system for preparing the future teacher for individualized teaching of mathematics	16
<i>Tereshchenko Yu. A.</i> The bachelor's training curriculum formation according to the Higher Pedagogical Education Core requirements	25
<i>Gelfman E. G., Penskaya Yu. K., Mazyuk V. V.</i> Constructing developmental educational texts as a factor in the development of methodical thinking.....	34

EDUCATION ISSUES

<i>Irkhin V. N., Makotrova G. V., Kormakova V. N.</i> Technology of formation of the value attitude of adolescents to health by means of pedagogical stimulation	44
<i>Makarova V. A., Astakhova L. G.</i> Inclusive educational environment of the university as a necessary condition for successful socialization of students with disabilities	54
<i>Avchinnikova S. O.</i> Information and analytical approach to the design of educational content in the system of scientific and methodological support for class teachers	64

DIDACTICS AND TEACHING METHODS

<i>Munkhtsetseg G., Enkhjargal P.</i> Geography program in a secondary school in Mongolia: the history of the development of methods for teaching geography	73
---	----

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Belova E. N., Andryushkina E. Yu.</i> Implementation of the University 4.0 in the Siberian Federal District.....	82
<i>Starodubtsev V. A., Neradovskaya O. R.</i> Structural-context approach in the pedagogical research	91

FOREIGN LANGUAGE TEACHING

<i>Belonogova T. Yu.</i> Culture shock and the problem of linguocultural adaptation of students in a foreign-language environment.....	101
<i>Kozarenko O. M., Tardif M., Egorova L. A.</i> Academic cheating online during COVID-19 (studying a foreign language as a case study)	110
<i>Goncharova L. A., Domaratskaya M. P.</i> The main characteristic of the integrative approach in foreign language learning at a technical university	121

RUSSIAN LANGUAGE

<i>Marfina Zh. V.</i> Conceptual motifs with the "kinship" component in Russian folk-song subspace	129
<i>Khomchenko Yu. A.</i> Dynamics of Russian publicistic picture of the world (Comparative analysis of heading complexes of the Tomsk newspapers of the 60-s of the XX century and 2007 of the XXI century)	138

IN MEMORY OF THE SCIENTIST

<i>Bolotnova N. S.</i> Valentina D. Chernyak: in memory of the scientist	146
--	-----

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-7-15>

Конвенционально-рефлексивная система методов обучения для подготовки профессионально мобильного педагога в цифровой образовательной среде

Ирина Николаевна Семенова

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия,
semenova_i_n@mail.ru

Аннотация

При выделении в качестве показателя профессиональной мобильности понятия «активность личности», которое трактуется как готовность и адаптивность к деятельности при изменении условий на основе освоения новых форм и видов действий, описывается конвенционально-рефлексивная система методов обучения для процесса подготовки современного педагога, гарантирующая формирование у учителя умений самостоятельно составлять и оценивать методы обучения в меняющейся цифровой образовательной среде. Особенности предложенной системы методов обучения выделены при использовании парадигмального подхода с учетом исследования статуса «метода обучения» как цели обучения в «Современной» образовательной парадигме. Такой статус метода в контексте профессиональной подготовки учителя позволяет указать два класса методов: обучения и организации учебно-познавательной деятельности. Суть спецификации методов каждого класса в системе подготовки педагогических кадров определена свойством автологичности (то есть необходимостью описания самого себя). Для рассмотренного свойства установлены четыре основных признака (характеристики) проявления: наличие цели автологичности, фиксация причинно-следственных связей для использования метода в конкретной методической системе, исследование причинно-следственных связей для использования метода при трансформировании модели конкретной методической системы, формулировка оценочного суждения о целесообразности (или нецелесообразности) применения метода в определенной методической системе или педагогической ситуации. Наделение свойства автологичности выделенными характеристиками содержательной и процессуальной сущности определяет ключевую для профессионального педагогического обучения связь между знаниями и способами деятельности, позволяя активизировать профессиональную (функциональную) грамотность, качественные характеристики личности, а также позитивную психофизическую настроенность студентов. Указанные компетентностные составляющие входят в профиль «способности к пониманию и действию», рассматриваемый как основа профессиональной мобильности. Достижение дидактической полноты представленной конвенционально-рефлексивной системы методов обучения определяется формированием у учителя умения самостоятельно составлять методы обучения и методы организации учебно-познавательной деятельности в цифровой образовательной среде. В качестве средства формирования указанного умения предлагается «учебно-познавательная экспертная система», которая содержит программную поддержку – генератор дезагрегирования методов обучения и экспертный блок, наполненный методами конвенционально-ролевой рефлексии. В рамках использования предложенной системы формирования выделенного умения может проводиться в три этапа. В парадигмальной терминологии «учебно-познавательная экспертная система» является, по сути, элементом «ценностной установки» дисциплинарной матрицы «Современной» парадигмы, метафизическая часть которой задается цифровой образовательной средой.

Ключевые слова: парадигмальный подход, дисциплинарная матрица, конвенционально-рефлексивная система методов обучения, автологичность метода обучения, профессиональная мобильность, способность к пониманию и действию, учебно-познавательная экспертная система, цифровая образовательная среда

Для цитирования: Семенова И. Н. Конвенционально-рефлексивная система методов обучения для подготовки профессионально мобильного педагога в цифровой образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 7–15.
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-7-15>

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

Conventional-reflexive system of teaching methods for training a professionally mobile teacher in a digital educational environment

Irina N. Semenova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation, semenova_i_n@mail.ru

Abstract

When highlighting the concept of “personal activity” as an indicator of professional mobility, which is interpreted as readiness and adaptability to work under changing conditions based on the development of new forms and types of actions, the article describes a conventionally reflexive system of teaching methods of a modern teacher, which guarantees the formation of a teacher’s skills independently compose and evaluate teaching methods in a changing digital educational environment. The features of the proposed system of teaching methods are highlighted using a paradigm approach, taking into account the study of the status of the “teaching method” as a learning goal in the “Modern” educational paradigm. This status of the method in the context of teacher training allows us to indicate two classes of methods: methods of teaching and methods of organizing educational and cognitive activity. The essence of the specification of the methods of each class in the system of teacher training is determined by the property of autologicality (that is, the need to describe oneself). For the considered property, four main signs (characteristics) of manifestation have been established: the presence of an autological goal, fixing cause-and-effect relationships for using the method in a specific methodological system, studying cause-and-effect relationships for using the method when transforming the model of a specific methodological system, formulating a value judgment about the appropriateness of applying method in a certain methodological system or pedagogical situation. Endowing the property of autologicality with the selected characteristics of the content and procedural essence determines the link between knowledge and methods of activity, which is key for professional pedagogical education, allowing to activate professional (functional) literacy, qualitative characteristics of the personality, as well as the positive psychophysical mood of students. These competency components are included in the profile of “ability to understand and act”, considered as the basis of professional mobility. Achieving the didactic completeness of the presented conventional-reflexive system of teaching methods is determined by the formation of the teacher’s ability to independently compose teaching methods and methods for organizing educational and cognitive activities in a digital educational environment. As a means of forming this skill, a “learning-cognitive expert system” is proposed, which contains software support – a generator for disaggregating teaching methods and an expert block filled with methods of conventional role-playing reflection. Within the framework of using the proposed system, the formation of a selected skill can be carried out in three stages. In the paradigm terminology, the “educational-cognitive expert system” is, in fact, an element of the “value setting” of a particular “Modern” paradigm. The metaphysical part of this paradigm is given by the digital educational environment.

Keywords: *paradigm approach, disciplinary matrix, conventionally reflexive system of teaching methods, autological teaching method, professional mobility, ability to understand and act, educational and cognitive expert system, digital educational environment*

For citation: Semenova I. N. Konventsional’no-refleksivnaya sistema metodov obucheniya dlya podgotovki professional’no-mobil’nogo pedagoga v tsifrovoy obrazovatel’noy srede [Conventional-reflexive system of teaching methods for training a professionally mobile teacher in a digital educational environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 7–15 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-7-15>

Введение

Изменение совокупности (системы) методов обучения для современного профессионального образования обусловлено изменениями в различных сферах, которые в разное время, с разной детерминированностью, последовательностью и продолжительностью влияют на образование: политической, социальной, ментальной, технической, педагогической и др. (отражение, например, в [1, 2]).

В настоящее время накоплен обширный арсенал методов профессионального образования

(в частности – педагогического), однако исследование полноты и корректности наполнения совокупности современных методов за счет включения новых и (или) выведения малоэффективных требует не просто их увеличения или уменьшения, а экспертного исследования при систематизации, классификации и специализации.

Расширение и в дальнейшем классификация и специализация методов связаны с решением задачи о построении любой целевой системы методов обучения на различных уровнях общности и в сколь угодно приближенных к реальному обра-

зовательному процессу условиях для конкретной модели методической системы. Выделение целевого вектора, определяемого в настоящее время значимостью подготовки профессионально мобильного педагога (развитие идей П. А. Сорокина [3], И. Н. Пашковской [4] и др.) как на общероссийском уровне, так при определенной специфике и на региональных уровнях [5] (в частности, для Урала – Ю. И. Биктуганов [6], Б. М. Игошев [7] и др.), задает необходимость формирования у современного учителя умения выбирать, оценивать, а также самостоятельно конструировать методы современного обучения.

В контексте сказанного можно поставить задачу выделения особенностей системы современных методов обучения с предложением их специализации для подготовки профессионально мобильных учителей.

Материал и методы

В рамках позиций Б. С. Гершунского [8] и в контексте развития идеологии Ф. Т. Михайлова [9] о сущности предметного поля педагогической науки примем положение о том, что методы обучения при подготовке педагогических кадров не могут рассматриваться как автономный объект вне связи с особенностями современной образовательной среды и без учета специфики профессиональной подготовки. Сформулированное условие при спецификации общенаучных результатов определяет необходимость исследования как самой системы методов обучения на внутреннем уровне (например, изучение ее структуры, полноты и др.), так и связей методов обучения с каждым элементом среды профессионального образования.

Для проведения такого исследования применим парадигмальный подход (разработанный Т. Куном [10]) и введем категориальный объект *педагогическое поле* (подробно представлен в [11]). Этот объект, в отличие от описанных в дидактике в определенном смысле сходных объектов, таких как «дидактическая среда», «дидактическая система», «образовательная среда» (Л. И. Миронова [12], Б. Е. Стариченко [13] и др.), подходит для работы не только с каждой отдельно взятой образовательной системой, а с любой системой (парадигмой), которая определена отличием правил передачи знаний в предметной и профессиональной областях. Трансформация правил передачи знаний, сложившихся в разное историческое время, в разных географических местах при разном политическом строе, в разных цивилизациях или, например, в одно и то же историческое время, но при разном политическом строе, в одной цивилизации, но в разное историческое время и т. п., при использовании

введенного объекта в рамках парадигмального подхода позволяет:

- для дальнейшей целевой экспертизы выделить максимально широкую совокупность методов обучения (в том числе профессионального и, в частности, педагогического);

- выделить и описать образовательную парадигму, названную в [11] «Современная», которая сложилась к настоящему времени в результате наложения изменений в социальной, экономической, технической, духовно-нравственной, педагогической (включая предметный уровень) сферах, и установить в этой парадигме особенности методов обучения;

- при учете влияний доминирующих сфер на методы обучения выделить характеристические особенности их системы для педагогического образования и предложить новые основания классификации методов обучения, а также указать на их спецификацию.

Кроме того, исследование дисциплинарной матрицы «Современной» образовательной парадигмы (которая как любая парадигма характеризуется развитием, суть которого задается переходом от одной фазы к другой) позволяет в метафизической части дисциплинарной матрицы (терминология Т. Куна) выделить цифровую образовательную среду. Эта среда может быть рассмотрена как доминирующий компонент матрицы в связке с материально-техническим компонентом (ценностной установкой), предметно-методическим компонентом (общепринятыми образцами), а также объектно-управленческим компонентом (признанными примерами). Решая поставленную задачу в цифровой образовательной среде «Современной» парадигмы, именно эту среду мы рассматриваем как основу дисциплинарной матрицы. В рамках предложенного допущения такая дисциплинарная матрица является соотносением упорядоченных элементов, которые образуют единое целое и функционируют как целостная система. Опираясь на результаты, представленные в [11], укажем, что в этой матрице метафизическая часть содержит не только концептуально-методологический, но и психолого-педагогический компонент.

Переходя к описанию особенностей современных методов обучения для педагогического образования, укажем, что мы будем строить такую систему методов обучения, которая должна способствовать формированию профессиональной мобильности педагога в цифровой образовательной среде как метафизической части дисциплинарной матрицы «Современной» образовательной парадигмы. А так как цифровая среда, являясь системообразующей частью матрицы,

находится в постоянном развитии и преобразовании, это приводит к необходимости учета прогнозируемых изменений в деятельности специалиста и выделения инструментов для формирования профессиональной мобильности. При этом (на основе [14, 15] и др.) в качестве основного показателя профессиональной мобильности прием *активность*, которая понимается как готовность и адаптивность к деятельности при изменении условий на основе освоения новых форм и видов деятельности.

Искомая система методов обучения составляет сложный объект и определяет такой тип системы, устойчивость которой может быть исследована на основе принципа целостности. С учетом результатов Э. Г. Юдина [16] и др. суть этого принципа для организации системы методов обучения может быть сведена к следующим трем положениям:

- несводимость свойств системы к сумме свойств, входящих в нее элементов;
- невыводимость свойств системы (как целого) из свойств ее элементов;
- зависимость всех элементов, отношений и процессов внутри системы от принципа «организации целого».

С позиции сформулированных положений в рамках реализации принципа целостности прием соглашение о том, что целевая функция системы методов обучения будет ориентирована не на формирование отдельных компетенций и компетентностей, а на формирование *способности к пониманию и действию*, которая задается изменяющимся диапазоном профессиональных действий современного педагога. Эта интегральная компетентность порождается развитием профессиональных компетентностей и компетенций за счет обогащения элементов с определяющим понятием *готовность*, содержащим качественные характеристики личности (положительные мотивы, ценностные ориентации, достаточный уровень сформированности операционного состава действий и профессионально значимых психических процессов), методологическую грамотность и позитивную психофизиологическую настроенность. Выделим эти элементы:

- готовность к действию;
- готовность к целеполаганию;
- готовность к оценке;
- готовность к рефлексии.

Результаты и обсуждение

С учетом результатов исследования наполнения метафизической компоненты компоненты признанных примеров и компоненты общепринятых образцов дисциплинарной матрицы «Со-

временной» образовательной парадигмы выберем для описания методов обучения субъектно-деятельностный подход (см., например, [17]), гарантирующий надежное формирование результата обучения, представленного в компетенциях и профессиональных компетентностях студентов. С опорой на работы О. С. Анисимова [18] и др. в составе результата обучения можно зафиксировать профиль, названный нами *«способность к пониманию и действию»*. Этот профиль ориентирован на учет развития образовательной среды, способной к обеспечению функционирования педагога в локальной цифровой и интеллектуальной (smart) парадигмах (в терминологии [19]) и задает основания для формирования активного типа личности, поддерживая профессиональную мобильность за счет *сознательности* (И. Н. Пашкова [4]).

Построение системы методов обучения студентов педагогических специальностей, обладающей свойством структурной и дидактической полноты, для обеспечения целостности и возможности гомеостаза во введенном объекте «педагогическое поле» требует не только представления (описания) перечня накопленных и новых современных методов обучения, но их спецификации и систематизации. Для этого исследуем значимость метода как *цели обучения* в цифровой образовательной среде. Такой статус метода в контексте профессиональной подготовки учителя определяет две позиции и позволяет указать два класса методов: первый класс – методы обучения, второй класс – методы организации учебно-познавательной деятельности.

При исследовании указанных классов методов для раскрытия их дидактического потенциала опишем свойство *автологичности* метода. Для проявления свойства автологичности установим следующие признаки:

- 1) наличие цели автологичности;
- 2) фиксация причинно-следственных связей для использования метода в конкретной методической системе;
- 3) исследование причинно-следственных связей для использования метода при трансформировании модели конкретной методической системы;
- 4) формулировка оценочного суждения о целесообразности применения метода в определенной методической системе или педагогической ситуации.

Наделение свойства автологичности выделенными характеристиками содержательной и процессуальной сущности определяет ключевую для профессионального педагогического обучения связку между знаниями и способами

деятельности, позволяя статичное содержание образования превратить в динамично развертываемое.

Проявление свойства автологичности методов обучения в системе профессиональной педагогической подготовки студентов обеспечивается в *конвенционально-рефлексивном подходе*. Этот подход позволяет зафиксировать те особенности методов обучения, которые проявляются не просто в моделируемых учебных педагогических ситуациях, а также в ситуациях, «погружаемых» в конкретные, определенные специальным соглашением (конвенцией) субъектно-субъектные отношения. Пребывание студентов в разных субъектных ролях имитируемых конкретных, реальных участников образовательного процесса и осмысление (рефлексия) ролевых действий является основой достижения цели конвенционально-рефлексивного подхода, состоящей в создании условий развития социально значимых компетенций и профессиональных компетентностей. Реализация выделенного подхода осуществляется в рамках интерактивного учебно-профессионального общения на основе следующих принципов: ролевая ограниченность, функциональная конвенция, ситуативная проблемность, личностная включенность, совместная деятельность, теоретическая обоснованность, методическая системность, педагогическая целостность.

Профиль конвенционально-рефлексивной системы методов обучения определяется перебором заданных ситуаций в процессе проявления

автологичности методов обучения с указанием нормативно определенных правил для субъектов образовательного процесса, имитирующих в этих ситуациях ролевую деятельность. Конвенционально-ролевая рефлексия, являясь «субъективным регулятором образовательной деятельности» (термин Е. А. Шуклиной [20]), выполняет при этом функции согласования потребностей и интересов субъектов образовательного процесса и образования как социального института.

В указанных рамках конвенционально-ролевая рефлексия осуществляется поэтапно и содержит циклический блок: выделение критерия оценки достижения категории (или метода), экспертиза, оценочный вывод, выделение проблемы самообразования, корректировка при осознании собственных особенностей.

С учетом сказанного представим структуру компетентностной иерархии, которая образована проявлением свойства автологичности методов обучения при подготовке студентов педагогических специальностей (рис. 1).

С позиций развития интерактивного учебно-профессионального общения в описанном функционале конвенционально-рефлексивного подхода появляется резерв расширения системы методов обучения. Актуальность использования этого резерва определяется содержанием требований к современному учителю (например, [1]), а его осуществление подготовлено уровнем развития информационной дидактики в цифровой образовательной среде.

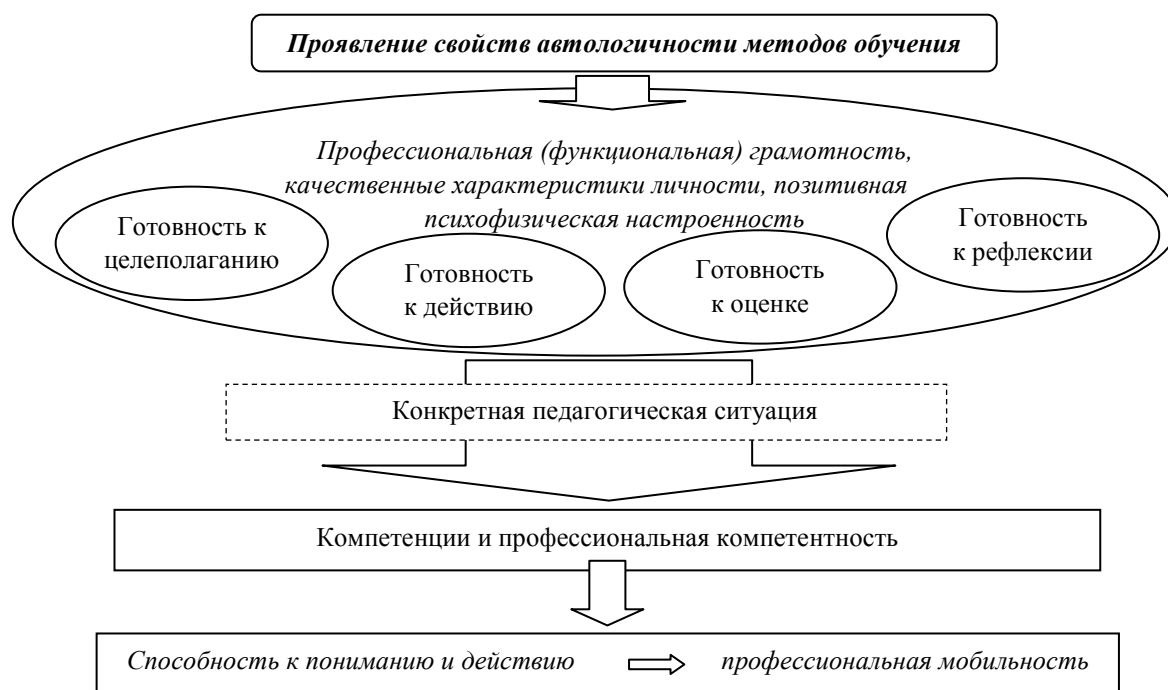


Рис. 1. Структура компетентностной иерархии, образованной проявлением свойства автологичности методов обучения при подготовке студентов педагогических специальностей

Сущность резерва состоит в выделении умения составлять и оценивать самими студентами методы обучения и методы организации деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде «Современной» парадигмы. В качестве средства формирования этого умения может быть использована учебно-познавательная экспертная система (рис. 2). Эта система включает дидактическую конструкцию методов обучения и методов организации учебно-познавательной деятельности (на финитно-ситуативной основе) и блок экспертизы метода (класса методов), полученного на основе использования особой дидактической конструкции (генератора), описанной подробно, например, в [21]. Для парадигмально-

го подхода в принятой идеологии построения дисциплинарной матрицы учебно-познавательная экспертная система как материально-техническая компонента является ценностной установкой.

Для дополнительной иллюстрации организации работы студентов с использованием учебно-познавательной экспертной системы приведем элемент этой системы для выбора класса методов (рис. 3). Работа с полученным методом (классом методов) при осуществлении конвенционально-ролевой рефлексии позволяет студентам сформулировать окончательное оценочное суждение об эффективности (или неэффективности) метода обучения в определенной педагогической ситуации.

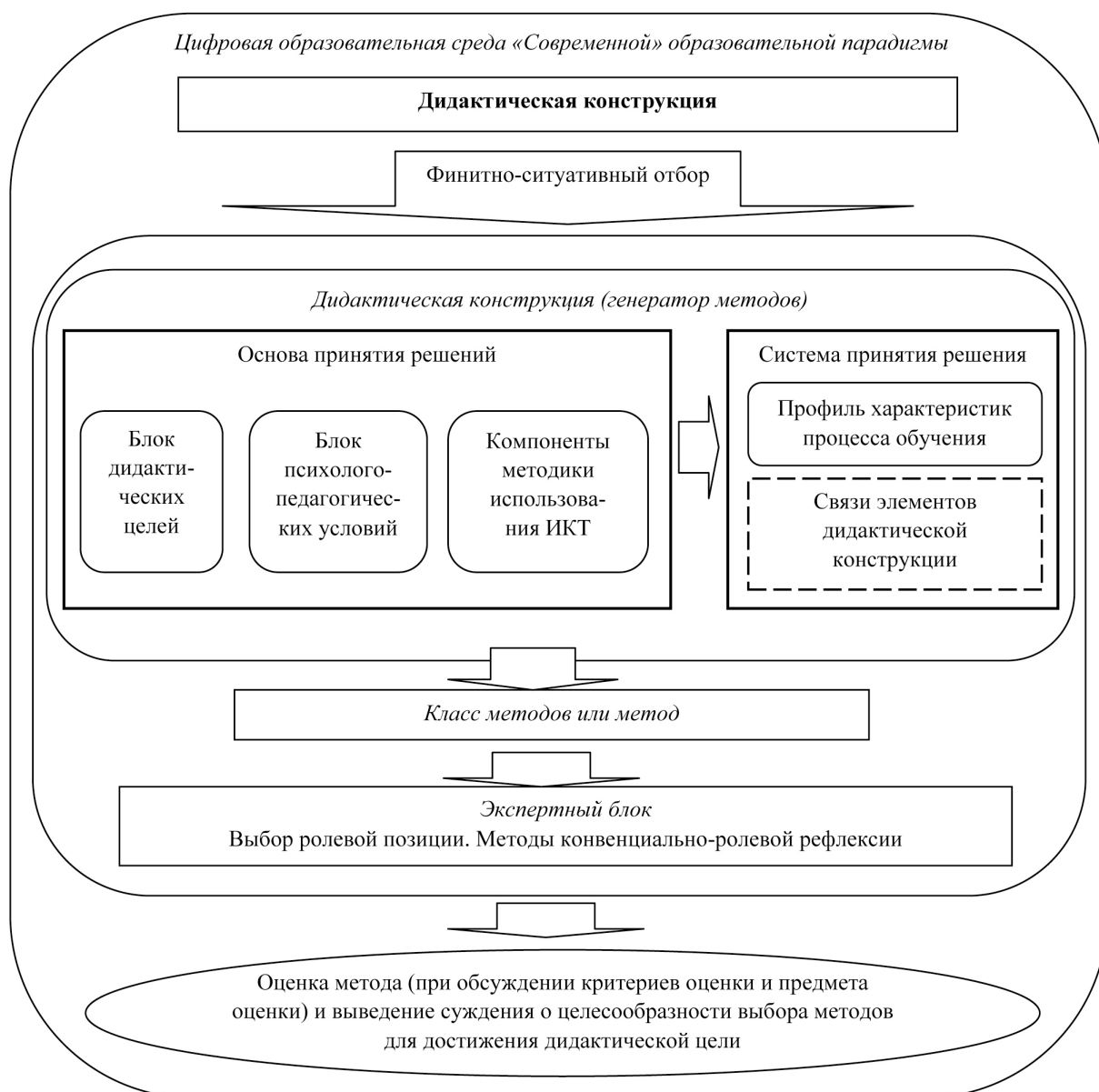


Рис. 2. Схема учебно-познавательной экспертной системы для формирования у учителя умения составлять и оценивать методы обучения и методы организации деятельности обучающихся

Выбор класса методов	
Рассмотрите разные классификации методов обучения	
по охвату контингента учащихся, степени активности, характеристике средств коммуникации Информационный режим: однонаправленный Использование средств ИКТ: неинтерактивные средства Охват контингента учащихся: большая группа Вывод класс методов - для большой группы с использованием однонаправленных неинтерактивных средств	по целевым категориям и когнитивным процессам Целевая категория: понимание Вид деятельности с информацией: преобразование Когнитивные процессы: воображение Вывод: класс методов, направленный на формирование понимания на основе преобразования информации с реализацией когнитивного(ых) процесса(ов) воображения
по степени индивидуализации процесса обучения Вид деятельности: творческий Способ деятельности: действия в диапазоне нормированных способов Вывод класс методов - в диапазоне нормированных методов и приемов творческой деятельности индивида	по характеру работы с информацией и целью использования ИКТ Деятельность с информацией: применение знаний, развитие умений Назначение ИКТ: ИКТ - инструмент обработки и изменения информации Вывод: класс методов - применение знаний, развитие умений где ИКТ - инструмент обработки и изменения информации

Рис. 3. Элемент учебно-познавательной экспертной системы для выбора класса методов

Система методов, включающая традиционные и современные методы обучения и методы организации учебно-познавательной деятельности студентов, а также методы конвенционально-ролевой рефлексии, составляет конвенционально-рефлексивную систему методов обучения студентов педагогических специальностей в цифровой образовательной среде. Включение в эту систему действий по обучению студентов составлению методов обучения определяет расширенную конвенционально-рефлексивную систему методов. Базовая основа каждой системы методов — методика использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в цифровой образовательной среде. Эта основа позволяет позиционировать обе названные системы методов обучения как подструктуры «Современной» образовательной парадигмы и в матричной терминологии считать их предметно-методической компонентой (или в терминологии Т. Куна [11] – общепринятыми образцами).

Заключение

Представленная конвенционально-рефлексивная система методов обучения студентов педагогиче-

ских специальностей в цифровой образовательной среде как метафизической части дисциплинарной матрицы «Современной» образовательной парадигмы способствует формированию умений, связанных с доминирующими профессиональными компетенциями, а именно:

- умение переводить содержание объективного процесса на язык конкретных задач для его объяснения и составления прогноза развития;
- умение строить (моделировать) процессы и понимать динамику их изменения;
- умение устанавливать взаимосвязи между элементами системы (модели), определяющими процесс;
- умение выбрать предмет оценки, критерии оценки и оценить результаты собственной деятельности, а также деятельности субъектов, участвующих в образовательном процессе.

Приобретаемые умения составляют основу проявления «активности личности», что определяет профессиональную мобильность педагога при изменении условий на основе освоения новых форм и видов действий, а также способствует социальной инклюзии и личной успешности.

Список источников

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 № 544н с изм. и допол. в ред. от 05.08.2016. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 27.11.2022).
2. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 28.11.2022).
3. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / пер с англ. М.: Политиздат. 1992. 543 с.
4. Пашковская И. Н. Социально-педагогические основы профессионального самоопределения педагога: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. Санкт-Петербург. 2002. 344 с.
5. Шаламова Л. Ф., Марусяк Д. М., Владимирова Т. Н., Лесконог Н. Ю. Региональная модель подготовки педагогических кадров как объект исследования // Science for Education Today. 2022. № 1. С. 99–125.

6. Биктуганов Ю. И. Профессиональная мобильность педагога: учеб. пособие. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2016. 120 с.
7. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете. М.: ВЛАДОС, 2008. 201 с.
8. Гершунский Б. С. Философия образования. М., 1998. 432 с.
9. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. №8. С. 92–118.
10. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс. 1977. 300 с.
11. Semenova I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. Yelm, WA. USA: Science Book Publishing House. 2014. 156 с.
12. Миронова Л. И. Информационное обеспечение вузовской подготовки в условиях междисциплинарного проектирования и менеджмента качества образования. Екатеринбург: УрФУ. 2021. 287 с.
13. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–112.
14. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01. Иркутск, 2007. 199 с.
15. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. Ростов-на-Дону. 2006. 337 с.
16. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 440 с.
17. Эрдынеева К. Г., Васильев А. А. Формирование цифровой культуры обучающихся колледжа: субъектно-деятельностный подход // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. 2020. Т. 15. № 1. С. 22–31.
18. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. 416 с.
19. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Модернизация педагогического образования в условиях цифровой трансформации // Высшее образование: проблемы и трансформации / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 403–411.
20. Шуклина Е. А. Самооценка образовательной успешности как институциональный феномен: социологический анализ эффективности и внутрисистемных противоречий // Вестник Института социологии. 2021. № 38. С. 99–119.
21. Семенова И. Н., Слепухин А. В., Эрентраут Е. Н. Система экспертирования для формирования у студентов педвузов умений составлять и оценивать методы обучения в современной информационно-коммуникационной дидактической среде // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 120–129.

References

1. *Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"* 18.10.2013 no. 544n s izm. i dopol. v red. 05.08.2016 [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" dated October 18, 2013 No. 544n, as amended. and additional in ed. from 08/05/2016] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed 27 November 2022).
2. *Ukaz Prezidenta RF ot 09.05.2017 no. 203 "O Strategii razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federatsii na 2017–2030 gg."* [Decree of the President of the Russian Federation dated May 9, 2017 No. 203 "On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030"] (in Russian). URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (accessed 28 November 2022).
3. Sorokin P. A. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo*. Perevod s angliyskogo [Person. Civilization. Society. Translation from English]. Moscow, Politizdat Publ., 1992. 543 p. (in Russian).
4. Pashkovskaya I. N. *Sotsial'no-pedagogicheskiye osnovy professional'nogo samoopredeleniya pedagoga*. Dis. dokt. ped. nauk [Socio-pedagogical foundations of professional self-determination of a teacher. Dis. doc. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2002. 344 p. (in Russian).
5. Shalamova L. F., Marusyak D. M., Vladimirova T. N., Leskonog N. Yu. Regional'naya model' podgotovki pedagogicheskikh kadrov kak ob'ekt issledovaniya. *Science for Education Today*, 2022, no. 1, pp. 99–125 (in Russian).
6. Biktuganov Yu. I. *Professional'naya mobil'nost' pedagoga: uchebnoye posobiye* [Professional mobility of a teacher]. Ekaterinburg, USPU Publ., 2016. 120 p. (in Russian).
7. Igoshev B. M. *Organizatsionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professional'no mobil'nykh spetsialistov v pedagogicheskom universitete* [Organizational and pedagogical system of training professionally mobile specialists at the Pedagogical University]. Moscow, VLADOS Publ., 2008. 201 p. (in Russian).
8. Gershunskiy B. S. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education]. Moscow, 1998. 432 p. (in Russian).

9. Mikhaylov F. T. *Filosofiya obrazovaniya: eye real'nost' i perspektivy* [Philosophy of education: its reality and prospects]. *Voprosy filosofii*, 1999, no. 8, pp. 92–118 (in Russian).
10. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [The structure of scientific revolutions]. Moscow, Progress Publ., 1977. 300 p. (in Russian).
11. Semenova I. N. *Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm*. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House. 2014. 156 p.
12. Mironova L. I. *Informatsionnoye obespecheniye vuzovskoy podgotovki v usloviyakh mezhdistsiplinarnogo proektirovaniya i menedzhmenta kachestva obrazovaniya* [Information support of university training in the context of interdisciplinary design and education quality management]. Ekaterinburg, UrFU Publ., 2021. 287 p. (in Russian).
13. Nikulina T. V., Starichenko E. B. *Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravleniye* [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 8, pp. 107–112 (in Russian).
14. Nikitina E. A. *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional'noy mobil'nosti budushchego pedagoga*. Dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of professional mobility of the future teacher. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Irkutsk, 2007. 199 p. (in Russian).
15. Goryunova L. V. *Professione'naya mobil'nost' spetsialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya v Rossii*. Dis. dokt. ped. nauk [Professional mobility of a specialist as a problem of developing education in Russia. Abstract of thesis doct. ped. sci.]. Rostov-on-Don, 2006. 337 p. (in Russian).
16. Yudin E. G. *Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'* [Methodology of science. Consistency. Activity]. Moscow, Editorial URSS Publ., 1997. 440 p. (in Russian).
17. Erdneyeva K. G., Vasil'yev A. A. *Formirovaniye tsifrovoy kul'tury obuchayushchikhsya kolledzha: sub'ektno-deyatelnostnyy podkhod* [Formation of digital culture of college students: subject-activity approach]. *Uchenye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, vol. 15, no. 1, pp. 22–31 (in Russian).
18. Anisimov O. S. *Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoy deyatel'nosti i myshleniya* [Methodological culture of pedagogical activity and thinking]. Moscow, Ekonomika Publ., 1991. 416 p. (in Russian).
19. Boronenko T. A., Fedotova V. S. *Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii* [Modernization of teacher education in the context of digital transformation]. In: Nagornova A. Yu. (ed.) *Vysheye obrazovaniye: problemy i transformatsii* [Higher education: problems and transformations]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019. Pp. 403–411 (in Russian).
20. Shuklina E. A. *Samoosnena obrazovatel'noy uspekhnosti kak institutsional'nyy fenomen: sotsiologicheskyy analiz effektivnosti i vnutrisistemnykh protivorechiy* [Self-Assessment of educational success as an institutional phenomenon: A sociological analysis of efficiency and internal system contradictions]. *Vestnik Instituta sotsiologii – Bulletin of the Institute of Sociology*, 2021, no. 38, pp. 99–119 (in Russian).
21. Semenova I. N., Slepukhin A. V., Erentraut E. N. *Sistema ekspertirovaniya dlya formirovaniya u studentov pedvuzov umeniy sostavlyat' i otsenivat' metody obucheniya v sovremennoy informatsionno-kommunikatsionnoy didakticheskoy srede* [Expertise system for the formation of students of pedagogical universities the ability to compose and evaluate teaching methods in a modern information and communication didactic environment]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 120–129 (in Russian).

Информация об авторе

Семенова Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет (пр. Космонавтов, 26, Екатеринбург, Россия, 620091).

E-mail: semenova_i_n@mail.ru

Information about the author

Semenova I. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural State Pedagogical University (pr. Kosmonavtov, 26, Yekaterinburg, Russian Federation, 620091).

E-mail: semenova_i_n@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.01.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 09.01.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК.378.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-16-24>

Целевой компонент методической системы подготовки будущего учителя к индивидуализированному обучению математике

Елена Николаевна Алексеева

Орловский государственный университет им. И. С.Тургенева, Орел, Россия,
alexeeva_e_n@mail.ru

Аннотация

Представлены отдельные результаты исследования, направленного на актуализацию методической подготовки будущего учителя математики на этапе его обучения в вузе и проектирование методической системы подготовки будущего педагога-предметника в условиях развития индивидуализации обучения математике. Данная методическая система подготовки студентов, обучающихся по профильным педагогическим программам бакалавриата и магистратуры, является подсистемой общей системы подготовки учителя математики в вузе, имеет полноценную структуру, включает в себя целевой, содержательный, методический, результативно-оценочный и мотивационно-личностный компоненты. Целевой компонент рассматривается как системообразующий в конструируемой методической системе подготовки будущего учителя математики, и именно он определяет результат освоения образовательной программы в целом как целевую компетентностную модель выпускника. В условиях действующей регламентации проектирования образовательных программ высшего образования действуют единые требования в части компетенций (УК и ОПК), соответствующих уровню образования в целом или укрупненной группе направлений подготовки. Выбор профильных профессиональных стандартов и определение соответствующих им профессиональных компетенций, на формирование которых должна быть ориентирована образовательная программа, предполагают авторский подход разработчиков образовательных программ и относятся к компетенции исключительно образовательной организации. Университеты, ведущие подготовку педагогов, вправе включить в компетентностную модель выпускника профессиональные компетенции, направленные на индивидуализацию обучения математике учащихся особых образовательных категорий, включая школьников, обладающих математическими способностями высокого уровня. И такой целевой структурный элемент соответствует специальной трудовой функции, установленной профессиональным стандартом педагога и направленной на развивающую деятельность учителя. В ходе исследования определены цели методической подготовки будущего учителя математики к работе в нестандартных условиях с особыми категориями учащихся, требующих организации индивидуализированного обучения. Обоснованы подходы к формированию целевой компетентностной модели выпускника в конструируемой методической системе подготовки будущего учителя математики. Представлены результаты апробации предложенной целевой компетентностной модели на базе Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева в рамках двухуровневой (бакалавриат, магистратура) системы подготовки педагогов. Предложенные подходы к построению целевого компонента методической системы подготовки будущего учителя математики основаны на требованиях ФГОС общего образования и определяются запросом современной школы на учителя, владеющего методикой и технологиями индивидуализированного обучения математике. Конструируемая методическая система направлена на решение противоречия между потребностью в таких педагогах и традиционной системой методической подготовки в вузе, ориентиром которой является «обычный, средний» ученик.

Ключевые слова: индивидуализация обучения математике, цели подготовки будущего учителя математики, профессиональные компетенции, методическая компетентность, компетентностная модель выпускника

Для цитирования: Алексеева Е. Н. Целевой компонент методической системы подготовки будущего учителя к индивидуализированному обучению математике // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 16–24. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-16-24>

The target component of the methodological system for preparing the future teacher for individualized teaching of mathematics

Elena N. Alekseyeva

Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russian Federation, alexeeva_e_n@mail.ru

Annotation

The article represents the selected results of the research aimed at the actualisation of the system of the future mathematics teacher's preparation in the system of the higher pedagogical education and designing a methodological system for training a future subject teacher in the context of the development of individualization of teaching mathematics. The presented methodological system of training students studying in specialized pedagogical programs of bachelor's and master's programs is a subsystem of the general system of training a teacher of mathematics at a university, has a complete structure, includes target, content, methodological, effective-evaluative and motivational-personal components. The target component is considered to be a backbone in the constructed methodological system of training a future mathematics teacher, and it is the component that determines the result of mastering the educational program in its entity as the target competency model of the graduate. Under the current regulations for the design of higher education educational programs, there are uniform requirements in terms of competencies (UC and GPC) corresponding to the level of education in general or to an enlarged group of training areas. The selection of specialized professional standards and the determination of the corresponding professional competencies, on the formation of which the educational program should be focused, assumes the author's approach of the developers of educational programs and falls within the competence of the educational organization exclusively. Universities that train teachers have the right to include professional competencies aimed at individualizing mathematics education for students in special educational categories, including schoolchildren with high-level mathematical abilities in the graduate competency model. Such a target structural element corresponds to a special labor function established by the professional standard of an educator, aimed at the developmental activities of the teacher. In the course of the study, the goals of methodological preparation of a future mathematics teacher to work in non-standard conditions with special categories of students requiring the organization of individualized training were determined. Approaches to the formation of a target competency model of a graduate in the constructed methodological system for training a future mathematics teacher are substantiated. The article presents the results of approbation of the proposed target competence model on the basis of Orel State University named after I.S. Turgenev (hereinafter referred to as OSU named after I.S. Turgenev) within the framework of a two-level (bachelor's degree, master's degree) teacher training system. The approaches to building the target component of the methodological system for preparing a future mathematics teacher proposed in the paper are based on the requirements of the Federal State Educational Standard of general education and are determined by the request of the modern school for the teacher who knows the methods and technologies of individualized mathematics teaching. The constructed methodological system is designed to solve the objective contradiction between the need for such teachers and the generally accepted methodology for preparing a mathematics teacher in a university, the reference point of which is the "ordinary, average" student.

Keywords: individualization of teaching mathematics, goals of training a future mathematics teacher, professional competencies, methodological competence, competency-based model of a graduate

For citation: Alekseyeva E. N. Tselevoy komponent metodicheskoy sistemy podgotovki budushchego uchitelya k individualizirovannomu obucheniyu matematike [The target component of the methodological system for preparing the future teacher for individualized teaching of mathematics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 16–24 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-16-24>

Введение

Принципы индивидуализации школьного математического образования заложены во ФГОС общего образования [1, 2] и на уровне требований к предметным результатам обучения, и в рамках требований к психолого-педагогическим условиям обучения школьников. Индивидуализация в обучении направлена на выявление и образовательное развивающее сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями, к которым нужен индивидуальный подход. К этой категории учащихся относятся и школьники с высоким

уровнем интеллектуальных, в том числе математических, способностей. Большое значение индивидуализация обучения имеет при организации выявления и поддержки интеллектуально одаренных школьников. Именно математическое образование оказывает наиболее значимое влияние на интеллектуальное и личностное развитие учащихся. В соответствии с Концепцией развития математического образования в РФ создание для обучающихся, обладающих выдающимися математическими способностями и имеющих высокую мотивацию к обучению, всех условий для развития этих способностей

является приоритетом государственной образовательной политики [3].

Задача подготовки выпускника к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации обучения является серьезным вызовом для вузов, ведущих подготовку педагогов. Методическая подготовка студентов, будущих учителей математики, требует актуализации с учетом развития индивидуализации образования, должна стать целенаправленным процессом формирования у выпускника специальной методической компетентности, базирующейся на его общей методической, предметно-математической и психолого-педагогической компетентности.

При определении целевого компонента методической системы подготовки будущего учителя математики к работе в условиях развития индивидуализации образования мы исходили из того, что методическая и педагогическая компетентность педагога-предметника – это его «интегральная профессионально-личностная характеристика, которая определяется готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с нормами и стандартами» [4, с. 20].

Проектируемая методическая система подготовки, с одной стороны, в точности соответствует требованиям образовательных стандартов высшего педагогического образования [5–7] уровней бакалавриата и магистратуры, а с другой стороны, призвана решить существующее противоречие между традиционной методикой подготовки учителя математики, ориентиром которой является «средний» ученик, и потребностью современной школы в педагоге, обладающем достаточным уровнем методической компетентности для работы со школьниками, обладающими высоким уровнем математических способностей и требующими индивидуализированного подхода в обучении.

Материал и методы

Исследование, целью которого является конструирование методической системы подготовки будущего учителя, направленной на индивидуализацию обучения, включая определение целей проектируемой методической системы, проводилось на основе личностно-деятельностного подхода в педагогической науке.

Основным методом послужил системный анализ целевого компонента в структуре методической подготовки будущего учителя к индивидуализированному обучению школьников особых образовательных категорий, включая учащихся, обладающих математическими способностями высокого уровня. В рамках данного

исследования был проведен педагогический эксперимент.

Материалом для изучения являлись научные работы, нормативно-правовые акты в сфере образования по теме исследования, а также результаты проведенного в ходе педагогического эксперимента мониторинга. Кроме того, актуальная информация, касающаяся проблемы исследования, была получена с обязательных разделов официальных сайтов вузов, ведущих подготовку учителей математики.

В рамках исследования была разработана система мониторинга уровня методической подготовки студентов выпускных курсов, обучающихся по профильным программам бакалавриата и магистратуры, к организации индивидуализированной учебной деятельности школьников. Промежуточные результаты, полученные в ходе исследования, регулярно обсуждались в рамках научных конференций различного уровня [8, 9] и прошли апробацию на базе ОГУ им. И. С. Тургенева. С 2018 по 2022 г. на регулярной основе с целью определения уровня готовности к индивидуализированному обучению математике, к реализации индивидуальных программ сопровождения математически одаренных школьников среди студентов выпускного курса профильных программ бакалавриата и магистратуры были проведены мониторинговые мероприятия [10].

Итоги проведенного мониторинга, анализ реализуемых российскими вузами образовательных программ, направленных на подготовку учителей, а также результаты педагогического эксперимента выявили проблемы системного характера в подготовке будущих специалистов к осуществлению педагогической деятельности в условиях индивидуализации обучения математике. Были определены направления актуализации методической подготовки студентов и спроектирована уровневая модель специализированной методической подготовки будущих учителей [11].

Системообразующее значение в построении концепции подготовки будущего учителя к индивидуализированному обучению математике играет формирование целевого компонента в структуре методической системы, определение целей методической подготовки студентов в рассматриваемом контексте как результата освоения образовательной программы. В конструируемой методической системе таким целевым результатом является формирование соответствующих компетенций – компетенций, включенных в компетентностную модель выпускника и направленных на обеспечение готовности выпускника к профессиональной дея-

тельности в условиях индивидуализации обучения математике.

Анализ целевого компонента методической системы подготовки будущего учителя математики проводился в три этапа.

На первом этапе были определены такие понятия, как «методическая компетенция», «методическая компетентность», «компетентностная модель выпускника» в рассматриваемом контексте организации индивидуализированного обучения математике, а также описан «целевой компонент» в структуре рассматриваемой методической системы подготовки будущего учителя математики в рамках компетентностного подхода. Далее был осуществлен анализ компетентностных моделей выпускников, включаемых российскими университетами в профильные программы высшего образования, на предмет наличия в них специальных профессиональных компетенций, которые направлены на развивающую деятельность учителя при работе с особыми категориями школьников в соответствии с трудовой функцией и трудовыми действиями, определенными в профессиональном стандарте педагога. Была определена проблема исследования и выбраны методы, проведен анализ литературы по проблеме исследования, сформирован план педагогического эксперимента.

На втором этапе был непосредственно сконструирован целевой компонент исследуемой системы, определены подходы к формированию компетентностной модели в рассматриваемом контексте. Далее был организован педагогический эксперимент.

На третьем этапе был проведен итоговый мониторинг, на основе анализа результатов эксперимента сделаны выводы.

Результаты и обсуждение

Целевой компонент является системообразующим элементом проектируемой методической системы подготовки будущего учителя математики и определяется в контексте компетентностного подхода в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), профессиональных стандартов, а также отвечает требованиям ключевых работодателей сферы образования и отражает социальный заказ общества.

Основными понятиями компетентностного подхода в высшем образовании являются понятия «компетенция», «компетентность», «компетентностная модель выпускника». Согласно словарю русского языка С. И. Ожегова, «компетенция» – это «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [12]. Под «компетенцией»,

с точки зрения ее формирования как результата освоения образовательной программы, понимается, как правило, совокупность знаний, умений, навыков [13], реже – как деятельностные характеристики [14] и иногда как личностные качества выпускника [15], направленные на успешное выполнение специалистом определенного вида профессиональной деятельности.

«Компетентность» определяется как владение выпускником соответствующей компетенцией (компетенциями), позволяющее ему выполнять определенный вид деятельности, осуществлять определенные трудовые функции [16, 17]. Под «методической компетенцией» выпускника, учителя математики, традиционно понимается овладение им на достаточном для дальнейшей профессиональной деятельности уровне специальными умениями, навыками, профессионально значимыми качествами личности, необходимыми для осуществления определенных видов учебной и методической деятельности. «Методическая компетентность» будущего учителя математики как владение совокупностью методических компетенций на необходимом профессиональном уровне достаточно хорошо исследована (см., например, [18]).

Методическая компетентность будущего учителя математики представляется как достаточно сложное комплексное понятие. С одной стороны, это общеметодическая и специальная предметно-методическая компетентность педагога, включающая в себя диагностическую, конструктивную, организационную и прогностическую составляющие. Это прежде всего знание научных основ школьного курса математики и методических основ обучения и воспитания, умение проектировать диагностируемые цели обучения и развития, разрабатывать учебно-методические материалы, организовывать учебную деятельность учащихся с учетом их способностей, выбирая методы, формы и средства обучения, контроля и оценки знаний. С другой стороны, методическая компетентность будущего учителя математики неразрывно связана с его психолого-педагогической и предметно-математической компетентностью в структуре профессиональной компетентности педагога-предметника, а также предполагает овладение им общепрофессиональных навыков и формирование профессионально значимых качеств личности. Например, к общепрофессиональным можно отнести аналитический и исследовательский навыки, а к профессионально значимым качествам личности педагога такие, как коммуникативность, толерантность, мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности.

Методическая компетентность в составе профессиональной компетентности будущего учителя определяется компетентностной моделью выпускника, которая рассматривается как основной инструмент управления образовательной программой и обеспечивает готовность выпускника к успешной профессиональной деятельности и саморазвитию [19, 20].

Компетентностная модель выпускника, являясь целевым компонентом и системным результатом, включается в образовательную программу на этапе ее проектирования в обязательном порядке и разрабатывается вузом самостоятельно с учетом требований ФГОС ВО, профессиональных стандартов и задач, стоящих на современном этапе перед школьным математическим образованием.

Образовательные организации, реализующие программы высшего образования, направленные на подготовку учителей математики, в соответствии с требованиями ФГОС ВО соответствующих направлений подготовки [5–7] в обязательном порядке включают в планируемые результаты освоения программ бакалавриата и магистратуры, формирование общепрофессиональных компетенций ОПК-3 и ОПК-6 соответственно, направленных на способность организовывать индивидуальную учебную деятельность учащихся особых образовательных категорий (для выпускника бакалавриата) и проектировать, использовать технологии индивидуализации обучения и развития таких обучающихся (для выпускника магистратуры).

Разработка компетентностной модели выпускника в части включения профессиональных компетенций отнесена к ответственности разработчиков образовательных программ – представителей вузов. В то же время в соответствии с ФГОС ВО профессиональные компетенции, определяемые вузами самостоятельно, должны быть соотнесены с профессиональными стандартами. Профессиональный стандарт педагога общего образования определяет специальную трудовую функцию учителя В/04.6 «Предметное обучение. Математика», связанную со специальными трудовыми действиями, направленными на индивидуализацию обучения математике, развитие математических способностей обучающихся, сопровождение их при подготовке к олимпиадам и т. д. (далее – развивающая трудовая функция педагога) [21]. В основу целевого компонента методической системы подготовки будущего учителя заложено включение в компетентностную модель выпускника специальных профессиональных компетенций, соответствующих развивающей трудовой функции педагога.

Проведенный анализ профильных программ бакалавриата и магистратуры, реализуемых российскими вузами, показывает, что лишь 20 % из них предусматривают формирование профессиональных компетенций, соответствующих развивающей трудовой функции. В большей части образовательных программ за методическую готовность выпускника к организации индивидуализированного обучения учащихся с особыми образовательными потребностями отвечают общепрофессиональные компетенции: ОПК-3 для программы бакалавриата и ОПК-6 для программы магистратуры. И это серьезная проблема для вузов, на которые возложена задача подготовки учителя математики, отвечающего требованиям современной школы и готового к работе в условиях развития парадигмы образования.

В рамках разработанного целевого компонента системы методической подготовки будущего учителя, соответствующего развивающей трудовой функции педагога, были сформулированы подходы к формированию компетентностной модели выпускника, а также апробирована предложенная целевая компетентностная модель.

В программы бакалавриата и магистратуры, направленные на подготовку учителей математики, реализуемые в ОГУ им. И. С. Тургенева, включены специальные профессиональные компетенции, соответствующие развивающей трудовой функции педагога. Так, в компетентностную модель выпускника программы бакалавриата включены соответствующие рассматриваемой трудовой функции профессиональные компетенции в рамках педагогического, методического и проектного типов задач профессиональной деятельности: ПК-3 – «способен организовать различные виды внеурочной деятельности для достижения обучающимися личностных и метапредметных результатов», ПК-4 – «способен формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых учебных предметов», ПК-5 – «способен конструировать содержание образования в предметной области в соответствии с требованиями ФГОС основного и среднего общего образования, с уровнем развития современной науки и с учетом индивидуальных особенностей обучающихся», ПК-7 – «способен организовать индивидуальную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области».

Программа магистратуры «Математическое образование (углубленный уровень)» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование устанавливает соответствующие развиваю-

щей трудовой функции педагога профессиональные компетенции ПК-1 – «способен формировать образовательную среду развития математических способностей обучающихся» (тип задач профессиональной деятельности: педагогический), ПК-3 – «способен разрабатывать учебно-методические материалы и проектировать программы педагогического сопровождения обучающихся, обладающих математическими способностями» (тип задач профессиональной деятельности: проектный). Данные профессиональные компетенции в структуре компетентностной модели выпускника выполняют целеполагающую функцию методической подготовки будущего учителя математики, обеспечивают формирование его методической компетентности к профессиональной деятельности по выявлению и поддержке обучающихся особых образовательных категорий, включая учащихся, обладающих математическими способностями.

В рамках педагогического эксперимента (в период с 2018 по 2022 год) среди студентов выпускного курса профильных программ бакалавриата и магистратуры, реализуемых ОГУ им. И. С. Тургенева, был проведен мониторинг уровня сформированности у них специальной методической компетентности, проведена оценка их готовности, в частности, к проектированию программ развития школьников, обладающих математическими способностями высокого уровня, и разработке соответствующих методических материалов и организации и методическому обеспечению индивидуализированного обучения математике школьников, отнесенных к особым образовательным категориям. Было выявлено, что студенты, будущие учителя математики, обучающиеся по актуализированным образова-

тельным программам бакалавриата и магистратуры, подтвердили существенно более высокий уровень методической компетентности к работе в условиях индивидуализации обучения математике [8, 22].

Для эффективного формирования изучаемой методической компетентности студентов необходим системный подход и к содержанию образования, и к методике преподавания методических дисциплин, и к включению в содержание математических дисциплин методических аспектов с учетом будущей профессиональной деятельности выпускников. В ходе исследования была выявлена особая роль практической подготовки и применения индивидуальных технологий к обучению самих студентов, будущих учителей математики. При этом именно конструирование системообразующего целевого компонента определяет всю методическую линию подготовки будущего учителя к работе в условиях развития индивидуализации образования на этапе получения высшего образования.

Заключение

Таким образом, в подготовке будущего учителя к индивидуализированному обучению математике важную роль играет понимание целей методической подготовки студента, а целевым компонентом методической системы подготовки будущего учителя математики в рассматриваемом контексте является формирование специальных профессиональных компетенций, включенных в компетентностную модель выпускника и направленных на обеспечение готовности выпускника к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации обучения математике.

Список источников

1. Кононова О. В. Компетентностная модель выпускника как инструмент управления, контроля и оценки образовательных результатов ООП ВПО на базе ФГОС // Вестник Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса. 2012, № 5. С. 124–132.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.12.2013 № 2506-р. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499067348?section=status>
3. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995. 152 с.
4. Янгирова А. А. К вопросу о сущности понятий «компетенция» и «компетентность» // Актуальные проблемы профессионального развития педагогов в системе современного образования: теория и практика: материалы Всерос. научно-практ. конф. Тюмень, 2005. Ч. 1. С. 53–55.
5. Мамонтова Т. С. Методическая подготовка будущего учителя математики // Концепт. 2013. № 05 (май). ART 13110. 0,7 п. л. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13110.htm>. Гол. пер. Эл. № ФС 77-49965.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1987. 797 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413. URL: <https://base.garant.ru/70188902/>

9. Алексеева Е. Н. Предметно-уровневая модель методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2022. № 3 (235). С. 66–71.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 126. URL: <https://base.garant.ru/71897874/>
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 125. URL: <https://base.garant.ru/71897864/>
12. Алексеева Е. Н. Проблемы подготовки учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения математике // Образование и общество. 2022, № 6 (137). С. 103–110.
13. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учеб. пособие / науч. ред. А. П. Ситник. М.: РИПК-РО, 1995. 215 с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
15. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 17.08.2022).
16. Алексеева Е. Н. Формирование готовности будущего учителя к работе с математически одаренными школьниками и развитию математических способностей учащихся при подготовке их к участию в математических олимпиадах различного уровня // Ученые записки Орловского гос. ун-та. 2021. № 1 (90). С. 101–106.
17. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург, 1999. 245 с.
18. Калинина Е. Э. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1. С. 99–99.
19. Алексеева Е. Н. Некоторые аспекты подготовки будущих учителей к работе с математически одаренными школьниками в рамках двухуровневой системы высшего образования // Психология способностей и одаренности: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль, 2022. С. 200–202.
20. Алексеева Е. Н. О совершенствовании подготовки будущих учителей математики к работе с одаренными детьми // Математическое образование в школе и вузе (MathEdu-2021): материалы Междунар. науч.-практ. конф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, 22–28 марта 2021 г. Казань, 2021. С. 16–22.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 121. URL: <https://base.garant.ru/71897858/>
22. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

References

1. Kononova O. V. Kompetentnostnaya model' vypusknika kak instrument upravleniya, kontrolya i otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov OOP VPO na osnove FGOS [Competence model of a graduate as a tool for managing, monitoring and evaluating the educational results of the BEP HPE on the basis of the Federal State Educational Standard]. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa*, 2012, no. 5, pp. 124–132 (in Russian).
2. *Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii, utverzhennaya rasporyazheniyem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 24 dekabrya 2013 g. No. 2506-r* [The concept of the development of mathematical education in the Russian Federation, approved by the order of the Government of the Russian Federation of 24 December 2013, no. 2506-r] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/499067348?section=status>.
3. Monakhov V. M. *Tekhnologicheskiye osnovy proyektirovaniya i postroyeniya obrazovatel'nogo protsessa* [Technological bases of design and construction of the educational process]. Volgograd, Peremena Publ., 1995. 152 p. (in Russian).
4. Yangirova A. A. K voprosu o sushchnosti ponyatiy “kompetentsiya” i “kompetentnost” [To the question of the essence of the concepts of “competence” and “competency”]. *Aktual'nye problemy professional'nogo razvitiya pedagogov v sisteme sovremen-nogo obrazovaniya: teoriya i praktika: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I* [Actual problems

- of the professional development of teachers in the system of modern education: theory and practice: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Part 1]. Tyumen, 2005. P. 53–55 (in Russian).
5. Mamontova T. S. Metodicheskaya podgotovka budushchego uchitelya matematiki [Methodological training of the future teacher of mathematics]. *Kontsept*, 2013, no. 05 (in Russian). URL: <https://e-koncept.ru/en>
 6. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian language]. Ed. corresponding member of Academy of Sciences of the USSR N. Yu. Shvedova. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1987. 797 p. (in Russian).
 7. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya, utverzhdenyy prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrya 2010 g. No. 1897* [Federal state educational standard for basic general education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 17 December 2010, no. 1897] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>.
 8. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego obshchego obrazovaniya, utverzhdenyy prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 maya 2012 g. No. 413* [Federal State Educational Standard of Secondary General Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 17 May 2012, no. 413] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/70188902/>.
 9. Alekseyeva E. N. Predmetno-urovnevaya model' metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya matematiki k rabote v usloviyakh individualizatsii obucheniya [Subject-level model of methodological preparation of a future teacher of mathematics for work in conditions of individualization of education]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Orenburg State University*, 2022, no. 3 (235), pp. 66–71 (in Russian).
 10. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego masterskogo obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoye obrazovaniye, utverzhdeniy prikazom Minobrnauki Rossii ot 22 fevralya 2018 g. № 126* [Federal State Educational Standard of Higher Master's Education in the field of study 44.04.01 Pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22 February 2018, no. 126] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/71897874/>.
 11. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego bakalavrskogo obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoye obrazovaniye, utverzhdeniy prikazom Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 no. 125* [Federal State Educational Standard of Higher Baccalaureate Education in the field of study 44.03.05 Pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22 February 2018, no. 125] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/71897864/>.
 12. Alekseyeva E. N. Problemy podgotovki uchitelya matematiki k rabote v usloviyakh individualizatsii obucheniya matematike [Problems of preparing a teacher of mathematics for work in the conditions of individualization of teaching mathematics]. *Obrazovaniye i obshchestvo – Education and Society*, 2022, no. 6 (137), pp. 103–110 (in Russian).
 13. Nikitin E. M. *Federal'naya sistema povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya: Istoriya stanovleniya, sravnitel'nyy opyt, sovremennoye sostoyanie, prognozirovaniye razvitiya* [Federal system for advanced training of educators: History of formation, comparative experience, current state, development forecasting]. Scientific edition A. P. Sitnik. Moscow, RIPKRO Publ., 1995. 215 p. (in Russian).
 14. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii kak sostavlyayushchaya lichnostno oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education]. *Narodnoye obrazovaniye – Public Education*, 2003, no. 2, pp. 58–64 (in Russian).
 15. *Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', prepodavatel')"* [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed 17 August 2022).
 16. Alekseyeva E. N. Formirovaniye gotovnosti budushchego uchitelya k rabote s matematicheskimi odarennymi uchashchimisya i razvitiye matematicheskikh sposobnostey uchashchikhsya pri podgotovke ikh k uchastiyu v matematicheskikh olimpiadakh razlichnogo urovnya [Formation of the future teacher's readiness to work with mathematically gifted students and the development of students' mathematical abilities in preparing them for participation in mathematical olympiads at various levels]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes of Oryol State University*, 2021, no. 1 (90), pp. 101–106 (in Russian).
 17. Zeyer E. F., Shakhmatova O. N. *Lichnostno oriyentirovannyye tekhnologii professional'nogo razvitiya spetsialista* [Personality-oriented technologies for the professional development of a specialist]. Yekaterinburg, 1999. 245 p. (in Russian).

18. Kalinina E. E. Kompetentnostnaya model' vypusknika pedagogicheskogo vuza [Competence model of a graduate of a pedagogical university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2019, no. 1, pp. 99–99 (in Russian).
19. Alekseyeva E. N. Nekotorye aspekty podgotovki budushchikh uchiteley k rabote s matematicheski odarennymi shkol'nikami v ramkakh dvukhurovnevoy sistemy vysshego obrazovaniya [Some aspects of preparing future teachers to work with mathematically gifted schoolchildren in the framework of a two-level system of higher education]. In: *Psikhologiya sposobnostey i odarennosti: materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Psychology of abilities and giftedness: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference]. Yaroslavl, 2022. Pp. 200–202 (in Russian).
20. Alekseyeva E. N. O sovershenstvovanii podgotovki budushchikh uchiteley matematiki k rabote s odarennymi det'mi [On improving the preparation of future teachers of mathematics to work with gifted children]. In: *Matematicheskoye obrazovaniye v shkole i vuze (MathEdu-2021): materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Kazanskiy (Privolzhskiy) federal'nyy universitet, 22–28 marta 2021* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Mathematical Education at School and University (MathEdu-2021)”, Kazan (Volga Region) Federal University, March 22–28, 2021]. Kazan, 2021. Pp. 16–22 (in Russian).
21. *Federal'nyy gosudarstvenniy obrazovatel'nyy standart vysshego bakalavrskogo obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye obrazovaniye, utverzhdeniy prikazom Minobrnauki Rossii ot 22 fevralya 2018 g. No. 121* [Federal State Educational Standard of Higher Baccalaureate Education in the field of study 44.03.01 Pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 121] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/71897858/>.
22. Selevko G. K. Kompetentsii i ikh klassifikatsiya [Competences and their classification]. *Narodnoye obrazovaniye – Public education*, 2004, no. 4, pp. 138–143 (in Russian).

Информация об авторе

Алексеева Е. Н., проректор по учебной деятельности, кандидат физико-математических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева (ул. Комсомольская, 95, Орел, 302026).

E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

Information about the author

Alekseyeva E. N., Vice-Rector for Academic Affairs, Candidate of Physico-mathematical Sciences, Associate Professor, Orel State University named after I.S. Turgenev (ul. Komsomolskaya, 95, Orel, Russian Federatio, 302026).

E-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.02.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 03.02.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-25-33>

Формирование рабочей учебной программы дисциплины бакалавриата с учетом требований «Ядра высшего педагогического образования»

Юлия Ахмедовна Терещенко

*Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, Тара, Россия,
tereshenko-julia@mail.ru*

Аннотация

Проводится анализ положительных и отрицательных изменений, которые система высшего педагогического образования в России накопила с момента присоединения к Болонской системе высшего образования. Перечислены основные проблемы, с которыми столкнулась система высшего образования в связи с принятием европейских норм законодательного регулирования. Дано обоснование необходимости учета методических рекомендаций по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию. Определена сущность и содержательная характеристика требований «Ядра высшего педагогического образования» при формировании программ дисциплин на уровне двухпрофильного педагогического бакалавриата. Основная цель исследования заключается в разработке и представлении модельной рабочей учебной программы дисциплины «Иностранный язык» для студентов первого и второго курсов двухпрофильного педагогического бакалавриата с учетом требований «Ядра высшего педагогического образования». Образовательная программа составлена на основе единых подходов к структуре и содержанию предлагаемых Министерством просвещения РФ базовыми темами для изучения, соотношенными со средствами оценивания. Предлагаемая программа включает в себя тематический план, соотносимое с ним лексическое содержание, изучаемую грамматику, а также соответствующие целям и задачам оценочные средства. Для каждого раздела определены аспекты рассмотрения темы и проблемы для обсуждения, а также типичные ситуации для устного и письменного речевого общения. Рекомендуемая рабочая учебная программа может быть внедрена во всех педагогических вузах России, обучающих студентов-бакалавров по двум профилям подготовки, так как полностью соответствует требованиям «Ядра высшего педагогического образования». Программа может быть дополнена и расширена за счет увеличения зачетных единиц в рамках допустимых академических свобод вуза.

Ключевые слова: ядро высшего педагогического образования, рабочая учебная программа дисциплины, иностранный язык

Для цитирования: Терещенко Ю. А. Формирование рабочей учебной программы дисциплины бакалавриата с учетом требований «Ядра высшего педагогического образования» // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 25–33. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-25-33>

The bachelor's training curriculum formation according to the Higher Pedagogical Education Core requirements

Yuliya A. Tereshchenko

*Omsk State Pedagogical University, Branch in Tara, Russian Federation,
tereshenko-julia@mail.ru*

Abstract

Introduction. The article analyzes the positive and negative changes that the system of the higher pedagogical education in Russia has accumulated since joining the Bologna Process. The author lists the main problems faced by the higher education system in connection with the adoption of the European Higher Education Area norms of legislative regulation. The article shows the need of taking into account the methodological recommendations for the future teachers training in pedagogical bachelor's programs based on unified approaches to their structure and content. The author describes the requirements' content characteristics of the Higher Pedagogical Education Core while formation of training curriculum creating at the two-profile pedagogical bachelor's degree level. **Aim and objectives.** The purpose of the study is to develop and present a sample of training curriculum program for the «Foreign Language» discipline for the first and second year students of a two-profile pedagogical bachelor's degree according to the requirements of the Higher Pedagogical Education Core. **Material and methods.** The educational program is compiled on the basis of unified approaches proposed by the Ministry of Education of the Russian Federation to its structure and con-

tent. The training curriculum program consists of basic lexical and grammar topics that are correlated with the given assessment tools. For each theme, the author suggests aspects for discussion, as well as typical situations for oral and written speech communication. *Results and discussion:* the given training curriculum program can be used while teaching bachelor students (with two training profiles) at all pedagogical universities in Russia, as it fully complies with the requirements of the Core of higher pedagogical education. It can be supplemented and expanded by the credits increase within the limits of the allowed universities academic freedom.

Keywords: the core of higher pedagogical education, training curriculum of the discipline, foreign language

For citation: Tereshchenko Yu. A. Formirovaniye rabochey uchebnoy programmy distsipliny bakalavriata s uchetom trebovaniy "Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya" [The bachelor's training curriculum formation according to the Higher Pedagogical Education Core requirements]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 25–33 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-25-33>

Введение

Современная система высшего образования в России как содержательно, так и структурно претерпела кардинальные изменения за последние тридцать лет. Научно-педагогическое сообщество становилось свидетелем реформ, связанных с присоединением к Болонской системе высшего образования, внедрением и непрерывным обновлением государственных образовательных стандартов, которые прошли путь от государственных образовательных стандартов высшего образования до федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3++ [1, с. 28]. Новшества, вводимые сегодня, затрагивают и структурную, и содержательную составляющую, для чего уже довольно длительное время имелись предпосылки. Так, глава Министерства науки и высшего образования Российской Федерации В. Н. Фальков еще в мае 2022 г. назвал Болонскую систему образования «прожитым этапом» [2], к которому Россия присоединилась в сентябре 2003 г. [3, с. 37], потеряв значимые достижения традиционной системы подготовки выпускников высших учебных заведений. В ежегодном послании Президента Российской Федерации В. В. Путина прозвучало прямое указание на возврат к отечественной системе базового высшего образования, сохранив при этом лучшие практики последних десятилетий [4]. Анализ произошедших изменений в российском высшем образовании позволяет прийти к выводу, что лучших практик было накоплено немало.

Во-первых, осознание того, что профессиональная сфера деятельности (в особенности педагогическая) требует постоянного, пролонгированного обучения и развития личности, где высшее образование является лишь первой ступенью. Стремительно изменяющиеся социально-экономические условия и достижения науки нередко приводят к тому, что еще на этапе выхода из образовательного учреждения становятся неактуальными умения и знания, полученные на первых курсах обучения [5]. В связи с

этим была поставлена и достигнута важная задача в обучении бакалавров – научиться самостоятельно определять траекторию собственного развития и научиться учиться в течение всей жизни.

Во-вторых, компетентностная модель высшего образования, пройдя тернистый путь становления и видоизменения, позволила преодолеть традиционно присущую высшему образованию дисциплинарность (совокупность независимых, автономных друг от друга дисциплин и формируемых ими компетенций), дав возможность отталкиваться от конечной цели обучения – компетентностной модели выпускника [6]. Такая модель позволила сосредоточиться на готовности и способности будущего специалиста выполнять требуемые виды деятельности в широком поле профессиональных обязанностей, которая базируется на совокупности гибких и твердых навыков.

В-третьих, сформирована и успешно функционирует система студенческой и профессорско-преподавательской мобильности, обмен научным и практическим опытом профессионального взаимодействия в области обеспечения качества высшего образования. В России полностью адаптированы нормы социального измерения высшего образования, такие как обеспечение равного доступа всех категорий населения к высшему образованию, возможности непрерывного обучения в течение всей жизни (с особым вниманием к нуждающимся группам населения), сопровождение процессов интернационализации (включая выделение квот для иностранных студентов), а также финансовая поддержка студентов и расширение возможностей трудоустройства выпускников [7].

Вместе с тем процессы интеграции в мировое образовательное пространство, в первую очередь присоединение к Болонскому процессу, породили ряд сложностей, с которыми столкнулась на сегодняшний момент система высшего педагогического образования в России. Основная проблема, которая возникла при внедрении основ европейской системы образования, – это отсутствие

адаптации международных норм к российским условиям и реалиям, что привело к их неверному пониманию и неправильному применению. Например, целью образовательного проекта Европейского союза является соответствие процесса и результата обучения в университетах потребностям зарубежного рынка, который выступает своего рода заказчиком востребованных профессией и специалистами. Наша страна на равных с европейской системой приняла условия измерения эффективности образовательного процесса университетов как части бизнеса, а приватизация финансирования привела к тому, что вузы в значительной мере потеряли свою автономию, то есть российское академическое общество больше не могло в полной мере определять цель, содержание и способ реализации высшего педагогического образования [8]. Следовательно, переход на принятые в Европе уровни «бакалавриат – магистратура», критерии измерения эффективности, цели образовательной политики повлекли за собой существенное сокращение профильной подготовки педагогов по узкоспециализированному направлению профессиональной деятельности (что нашло свое выражение в отсутствии указания на конкретную специальность), усилив общепрофессиональную. По словам заместителя министра просвещения РФ А. В. Зыряновой, проведенный в тридцати трех подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации педагогических вузах анализ образовательных программ в рамках одного профиля обучения выявил серьезную проблему их существенного отличия друг от друга [9], касающуюся названия дисциплин, их объема, формируемых компетенций, содержательного наполнения [10, с. 68]. Такая «вариативность» приводит к тому, что выпускники одного и того же профиля разных педагогических вузов не просто изучают разный набор учебных дисциплин, но и владеют разными компетенциями, демонстрируют разный набор знаний, умений, навыков. Сложившаяся ситуация ставила под сомнение равенство качества подготовки специалистов, а также противоречило идеям формирования единого образовательного пространства.

В 2021 г. под руководством Академии Министерства просвещения России была начата деятельность педагогического сообщества по ликвидации выявленного неравенства и обеспечения единого образовательного качества в процессе подготовки будущих работников педагогической сферы [11, с. 43]. В результате проведенной работы Коллегией Министерства просвещения РФ 25 ноября 2021 г. были одобрены методические рекомендации по подготовке кадров по програм-

мам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию, получившие название «Ядро высшего педагогического образования» [12]. Документ представляет собой не просто систему, состоящую из предложенных методических рекомендаций и разработанного содержания учебных программ, а своего рода профессиональную конвенцию, призванную решить проблему разрозненности процесса и содержания теоретической и практической подготовки педагогических кадров. Внедрение «Ядра» не лишает вузы академических свобод (им без учета государственной итоговой аттестации позволено определять 21 % содержания процесса подготовки специалистов), но определяет его существенную часть, так как занимает в общем объеме от реализации всей образовательной программы 75 %. «Ядро» включает в себя набор модулей по 24 предметам [13, с. 38], которые являются инвариантными и обеспечивают единое образовательное пространство, содержательные, средовые и технологические условия подготовки педагогов. Содержание учебного плана определяется базовым содержанием модулей, разделенных на два блока. Первый блок общепрофессиональной подготовки – 28 % от всего объема «Ядра» (включены следующие модули: социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, учебно-исследовательской деятельности, проектной деятельности) [14]. Второй блок описывает содержание профессиональной подготовки и занимает порядка 72 % объема «Ядра» (включены следующие модули: психолого-педагогический, воспитательной деятельности, предметно-методический, а также государственную итоговую аттестацию по профилю подготовки) [15, с. 152].

Цель данного исследования: учитывая требования «Ядра высшего педагогического образования», разработать модельную рабочую учебную программу дисциплины «Иностранный язык» для студентов первого и второго курсов двухпрофильного педагогического бакалавриата.

Материал и методы

Для достижения поставленной цели был проведен теоретический анализ нормативно-правовых документов в области предлагаемых «Ядром», которые затронули реализуемые ранее рабочие учебные программы высших учебных заведений. Практическим методом исследования выступила методическая разработка модельной рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» для студентов первого и второго курсов двухпрофильного педагогического бакалавриата.

Результаты и обсуждение

«Ядро педагогического образования» позволяет унифицировать базовую часть подготовки педагогов, основанную на единых подходах к структуре и содержанию педагогических бакалаврских программ [16, с. 46]. На основании принятых методических рекомендаций была раз-

работана модельная рабочая учебная программа дисциплины «Иностранный язык» для подготовки кадров по программам педагогического бакалавриата с двумя профилями подготовки. Приведем ее тематический план с распределением по семестрам и рекомендуемым видам оценочных средств (табл. 1).

Таблица 1

Содержание дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с требованиями «Ядра высшего педагогического образования»

Наименование темы/раздела	Лексическое содержание	Изучаемая грамматика	Оценочное средство
Основное содержание (по темам, разделам) (1-й семестр)			
Семья, друзья, социальные контакты	Члены семьи и структура семей в современном мире. Изменение структуры семей в современном обществе. Семейные связи и традиции. Проблемы современных семей. Друзья в жизни человека. Критерии выбора друзей. Качества настоящего друга. Решение проблем во взаимоотношениях с друзьями. Понятие и виды социальных контактов. Социальные группы и окружение человека. Выбор социальных ролей	Superlatives	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – рассказ о семье известного педагогического деятеля родной страны или страны изучаемого языка; – рассказ о герое фильма, книги, который был хорошим другом / выручил другого человека; – диалог-обмен мнениями о качествах настоящего друга; – диалог-расспрос о социальных группах, в которые входит человек, его социальных контактах. 3. Личное письмо: – своему другу о взглядах на свою будущую семью; – близкому человеку о проблемной ситуации во взаимоотношениях с другом/подругой
Дом. Поиск и аренда недвижимости. Интерьер. Университетские кампусы	Виды собственности. Аренда недвижимости, покупка жилья. Обстановка в доме. Стили обстановки. Подбор мебели и объяснение причин выбора мебели. Описание обстановки на иностранном языке. Выбор интерьера в зависимости от интересов разных членов семьи. Университетские кампусы: понятие, описание. Плюсы и минусы жизни в университетском кампусе	Question formation	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – рассказ о жилище своей мечты: вид собственности, меблировка, инфраструктурное окружение; – рассказ-сравнение кампуса университета в России и за рубежом; – диалог-расспрос в ролевой игре (арендатор, арендодатель): аренда квартиры; – диалог-обмен мнениями по предпочитаемому типу меблировки. 3. Рекламное объявление: – поиска квартиры для проживания во время обучения в университете; – сдачи в аренду квартиры
Отдых. Спорт. Фитнес	Свободное время и способы его времяпрепровождения в современном мире. Сочетание собственного выбора времяпрепровождения с мнением партнера, другими членами семьи. Спорт и спортивные увлечения студента. Виды спорта. Фитнес как система тренировок и образ жизни. Здоровый образ жизни. Полезные и вредные привычки. Ритм жизни современного человека и его влияние на ведение здорового образа жизни	Present perfect tense	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – рассказ о своих спортивных увлечениях или пересказ рассказа однокурсника; – рассказ о спортивных клубах или фитнес-клубах своего города; – диалог-расспрос о полезных и вредных привычках современного человека. 3. Мини-сочинение: – мой ритм жизни: как найти баланс между учебой и личной жизнью? – гаджеты портят или заполняют свободное время?

Продолжение табл. 1

Наименование тем/раздела	Лексическое содержание	Изучаемая грамматика	Оценочное средство
Основное содержание (по темам, разделам) (2-й семестр)			
Магазины. Покупки. Онлайн-шоппинг. Книжные магазины	Виды магазинов. Специфика совершения покупок в продуктовых магазинах, магазинах одежды, техники и т. д. Возврат товара. Онлайн-покупки как современный способ приобретения любых товаров из дома. Специфика осуществления онлайн-покупок. Сервисы для осуществления онлайн-покупок. Покупки онлайн: за и против	Past simple tense. Comparatives	1. Лексико-грамматический тест 2. Устный ответ: – рассказ о самой необычной/дорогой/ненужной покупке; – диалог по ролям (консультант в магазине/покупатель): выбор товара в магазине, возврат или обмен приобретенного товара; – обзор сайта онлайн-покупок; – дискуссия «Покупки онлайн: за и против»
Еда. Рестораны. Онлайн-сервисы в сфере кейтеринга	Еда и рацион. Соблюдение диеты. Национальные кухни. Виды ресторанов. Выбор ресторана и бронирование столика. Меню и выбор блюда. Понятие и виды кейтеринга. Онлайн-сервисы в сфере кейтеринга. Заказ кейтеринга в стране изучаемого языка	Countable and uncountable nouns	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – рассказ о соблюдении диеты в разных условиях жизни и работы; – диалог-обмен мнениями о выборе ресторана и предпочитаемой кухне; – диалог по ролям (официант, посетитель ресторана): выбор блюда, условия оплаты; – диалог-расспрос оказания услуги кейтеринга. 3. Мини-сочинение: – сравнение национальной кухни родной страны и страны изучаемого языка; – опыт употребления блюд зарубежной кухни; изменения в организации корпоративных обедов в современных условиях
Окружающий мир. Путешествия. Туризм	Погода и природные условия. Климат. Флора и фауна. Охрана окружающей среды и обеспечение экологической безопасности. Проблема использования невозобновляемых и возобновляемых источников энергии. Выбор и заказ туристической путевки. Виды туризма. Выбор места отдыха. Средства передвижения. Планирование и подготовка к отпуску. Достопримечательности своей страны и страны изучаемого языка	Past simple tense. Past Continuous	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – пересказ отрывка из книги/фильма с описанием необычных природных условий, климата, флоры или фауны; – рассказ о специфике использования невозобновляемых и возобновляемых источников энергии в родной стране и стране изучаемого языка; – рассказ – виртуальная экскурсия к достопримечательностям страны изучаемого языка; – диалог-побуждение к действию в ролевой игре (агент туристического агентства, клиент): посещение необычных мест на планете; – диалог-расспрос в ролевой игре (члены семьи, друзья): подготовка к путешествию; – диалог этикетного характера (small-talk) об опыте путешествия
Основное содержание (по темам, разделам) (3-й семестр)			
Медиасервисы. Сайт университета	Использование медиасервисов на изучаемом языке. Распространенные российские и зарубежные медиасервисы для изучения иностранного языка. Способы ввода запроса и поиска информации на иноязычных медиа-сервисах. Структура сайта на иностранном языке: основные разделы. Анализ структурных составляющих сайта образовательной организации – университета	Passive voice	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – рассказ-презентация сайта университета родной страны и страны изучаемого языка; – диалог-расспрос в ролевой игре (абитуриент, сотрудник университета): запрос и поиск информации о вузе на иностранном языке. 3. Мини-сочинение: – выбор медиасервиса, отвечающего интересам студента; – использование образовательных медиасервисов для развития учебно-познавательной компетенции обучающихся

Окончание табл. 1

Наименование темы/раздела	Лексическое содержание	Изучаемая грамматика	Оценочное средство
Образование. Будущая профессия. Профессиональные интересы	Система образования в России и стране изучаемого языка. Описание профессии по выбранному профилю обучения. Профессиональные и личные качества человека, которые необходимы для работы педагогического работника. График работы педагогического работника. Способы удовлетворения профессиональных интересов педагогического работника. Требования работодателя к профессиональному саморазвитию сотрудника как представителя педагогической профессии	Modalverbs	1. Лексико-грамматический тест 2. Устный ответ: – рассказ-презентация-сравнение системы образования в России и стране изучаемого языка; – рассказ об известном представителе профессии по выбранному профилю обучения; – диалог-обмен мнениями: профессиональные качества человека, которые необходимы для работы по данной профессии. 3. Эссе: – как развить в себе личные качества, которые помогут в будущей профессии? 4. Заявление: – мотивационное письмо в университет страны изучаемого языка
Работа. Карьера	Работа в современном мире: необычные, редкие, опасные виды профессий. Изменение условий труда в современном мире. График и оплата труда. Социальные гарантии. Карьера и карьерный рост. Критерии выбора работы в зависимости от карьерного роста	Present simple tense. Present continuous tense	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – рассказ о самой необычной/опасной профессии в мире; – сравнительное описание условий и графика труда по одной профессии в родной стране и стране изучаемого языка; – диалог-расспрос о социальных гарантиях, возможностях карьерного роста между представителями разных профессий
Деловое общение. Деловые поездки. Командировки	Понятие делового общения. Виды делового общения: устное, письменное. Письменная деловая коммуникация: деловые письма, резюме. Устная деловая коммуникация: собеседование при трудоустройстве на работу, презентация результатов проектной или исследовательской деятельности, ведение переговоров. Планирование и осуществление деловой поездки: выбор способа передвижения, заказ билетов, бронирование номера. Командировка как вид деловой поездки	Past simple tense. Past Continuous	1. Лексико-грамматический тест. 2. Устный ответ: – диалог-расспрос на собеседовании при трудоустройстве на работу; – рассказ-презентация результатов выполненного проекта, исследования; – полилог – ведение переговоров между участниками образовательно-воспитательного процесса по возникшей проблеме; – диалог-расспрос: бронирование гостиницы, покупка билетов. 3. Деловое письмо. – письмо-запрос, письмо-жалоба, информационное письмо; – резюме по профилю обучения и будущей профессиональной деятельности

Заключение

Предлагаемое тематическое содержание рабочей учебной программы содержит в себе все лексические темы и грамматические разделы, предусмотренные «Ядром высшего педагогического образования». Предложены рекомендуемые оценочные средства, позволяющие выявить сформированность универсальной компетенции (УК-4), определенной в качестве результата изучения дисциплины «Иностранный язык» для двухпрофильного педагогического бакалавриата. Для каждого раздела определены основные аспекты рассмотрения темы и проблемы для об-

суждения, предложены типичные ситуации для устного и письменного речевого общения. Оценочные средства конкретизированы заданиями, соотносящимися с рассматриваемыми аспектами темы, охватывают устный и письменный виды речевой деятельности студентов. Распределение по семестрам и разделам строится последовательно, затрагивая проблемы бытовой сферы, учебно-познавательной, социальной культурной и профессиональной.

Представленное содержательное наполнение дисциплины «Иностранный язык» является вариативным в области изучения профессиональной

сферы и может варьироваться с учетом специфики профиля, наполняться свойственными кон- кретной педагогической специальности аспектами профессиональной деятельности.

Список источников

1. Ащеулов В. А., Обиденко В. И. Эволюция государственных образовательных стандартов высшего образования // Актуальные вопросы образования. 2018. № 1. С. 28–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35423533> (дата обращения: 15.01.2023).
2. Ситуация вокруг выхода России из Болонской системы // Информационное агентство ТАСС. 24.05.2022. URL: <https://tass.ru/obschestvo/14716621> (дата обращения: 19.12.2022).
3. Горылев А. И. Нормативно-правовое регулирование участия российских вузов в Болонском процессе // Вестник ННГУ. 2009. № 6-1. С. 37–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-regulirovanie-uchastiya-rossiyskih-vuzov-v-bolonском-protsesse> (дата обращения: 27.12.2022).
4. Послание Президента Федеральному Собранию. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения: 23.02.2023).
5. Белоцерковский А. В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17842843> (дата обращения: 10.01.2023).
6. Соснин Н. В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 20–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18486751> (дата обращения: 18.01.2023).
7. Гуслякова Е. В., Демчук А. Л., Телешова И. Г. Вхождение системы высшего образования Российской Федерации в Европейское пространство высшего образования: проблемы и задачи // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 5–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22536463> (дата обращения: 27.01.2023).
8. Crowley-Vigneau A. Baykov A. A., Kalyuzhnova Ye. Implementation of International Norms in Russia: The Case of Higher Education // Higher Education in Russia. 2020. Vol. 29, № 8–9. P. 39–54. doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-39-54
9. Путь к ядру: Классический университет и педагогический вуз: точки соприкосновения // Учительская газета. 22 марта 2022. № 12. URL: <https://ug.ru/put-k-yadru/> (дата обращения: 07.01.2023).
10. 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. № 72-4. С. 68–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-obrazovatelnoy-programmy-soglasno-formirovaniyu-yadra-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-i-unifikatsii> (дата обращения: 03.01.2023).
11. Волкова Е. В. Основные принципы разработки «Ядра высшего педагогического образования» // Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в условиях повышения требований к качеству подготовки современного учителя: материалы XLVIII науч.-метод. конф. проф.-препод. состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. 2022. С. 43–44. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49780911_75383431.pdf (дата обращения: 26.12.2022).
12. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/ (дата обращения: 08.01.2023).
13. Вахорина М. В. Ядро высшего педагогического образования: особенности внедрения при подготовке учителей с двумя профилями подготовки // Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в условиях повышения требований к качеству подготовки современного учителя: материалы XLVIII науч.-метод. конф. проф.-препод. состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. 2022. С. 38–40. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49780911_75383431.pdf (дата обращения: 14.12.2022).
14. 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. 33–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-novye-formy-organizatsii-predmetno-metodicheskoy-podgotovki-v-usloviyah-vnedreniya-yadra-pedagogicheskogo> (дата обращения: 28.12.2022).
15. Столярова И. В. О разработке образовательных программ педагогического бакалавриата в условиях реализации проекта «Ядро высшего педагогического образования» // Математика и проблемы образования: материалы 41-го Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. Киров: ВятГУ: ООО

«Веси», 2022. С. 151–153. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49514664_92366921.pdf (дата обращения: 08.01.2023).

16. Сиренко Ю. С. Внедрение «Ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. 2022. № 4. С. 45–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-yadra-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-perspektivah-upravleniya-prepodavaniya-i-metodicheskoy-raboty> (дата обращения: 03.01.2023).

References

1. Ashcheulov V. A., Obidenko V. I. Evolyutsiya gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [The evolution of state educational standards of higher education]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, 2018, no. 1, pp. 28–33 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35423533> (accessed 15 January 2023).
2. *Situatsiya vokrug vykhoda Rossii iz Bolonskoy sistemy* [The situation around Russia's withdrawal from the Bologna system]. Informatsionnoye agentstvo TASS, 24 May 2022 (in Russian). URL: <https://tass.ru/obschestvo/14716621> (accessed 08 January 2023).
3. Gorylev A. I. Normativno-pravovoye regulirovaniye uchastiya rossiyskikh vuzov v Bolonskom protsesse [Normative and legal regulation of the participation of Russian universities in the Bologna process]. *Vestnik NGTU – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2009, no. 6-1, pp. 37–44 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-regulirovanie-uchastiya-rossiyskikh-vuzov-v-bolonskom-protsesse> (accessed 27 December 2022).
4. *Poslaniye Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu* [Presidential Address to Federal Assembly] (in Russian). URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70565> (accessed 23 February 2023).
5. Belotserkovskiy A. V. Rossiyskoye vyssheye obrazovaniye: o vyzovakh i riskakh [Russian higher education: about challenges and risks]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2012, no. 7, pp. 3–9 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17842843> (accessed 10 January 2023).
6. Sosnin N. V. O strukture sodержaniya obucheniya v kompetentnostnoy modeli [On the structure of training content in the competency-based model]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 1, pp. 20–23 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18486751> (accessed 18 January 2023).
7. Guslyakova E. V., Demchuk A. L., Teleshova I. G. Vkhodeniye sistemy vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii v Evropeyskoye prostranstvo vysshego obrazovaniya: problemy i zadachi [Entry of the higher education system of the Russian Federation into the European Higher Education Area: problems and tasks]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 10, pp. 5–10 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22536463> (accessed 27 January 2023).
8. Crowley-Vigneau A. Baykov A. A., Kalyuzhnova Ye. Implementation of International Norms in Russia: The Case of Higher Education. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 8-9, pp. 39–54. doi 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-39-54 (accessed 28 January 2023).
9. Put' k yadru. Klassichesky universitet i pedagogicheskiy vuz: točki soprikoѕnoveniya [The path to the Core. Classical university and pedagogical university: points of contact]. *Uchitel'skaya gazeta*, 03 March 2022, no. 12 (in Russian). URL: <https://ug.ru/put-k-yadru/> (accessed 07 January 2023).
10. Voronin D. M., Voronina E. G., Korotkov O. V. Razrabotka obrazovatel'noy programmy soglasno formirovaniyu “Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya” i unifikatsii obrazovatel'nykh programm vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Development of an educational program in accordance with the formation of “the Core of higher pedagogical education” and the unification of educational programs of higher pedagogical education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 72-4, pp. 68–70 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-obrazovatelnoy-programmy-soglasno-formirovaniyu-yadra-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-i-unifikatsii> (accessed 03 January 2023).
11. Volkova E. V. Osnovnye printsipy razrabotki “Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya” [Basic principles for the development of “the Core of Higher Pedagogical Education”]. *Vnedreniye “Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya” v usloviyakh povysheniya trebovaniy k kachestvu podgotovki sovremennogo uchitelya: materialy XLVIII nauchno-metodicheskoy konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov, magistrantov, soiskateley TGPU im. L. N. Tolstogo* [Introduction of the “Core of Higher Pedagogical Education” in the context of increasing requirements for the quality of training of a modern teacher: materials of the XLVIII scientific and methodological conference of teaching staff, graduate students, undergraduates, applicants of the TSPU named after L. N. Tolstoy]. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Publ., 2022. Pp. 43–44 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49780911_75383431.pdf (accessed 26 December 2022).

12. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 № AZ-1100/08 "O napravlenii informatsii» (vmeste s "Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinykh podkhodov k ikh strukture i soderzhaniyu ("Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya")) [Letter of the Ministry of Education of Russia No. AZ-1100/08 dated December 14, 2021 "On the direction of information" (together with the "Methodological recommendations for training personnel in pedagogical bachelor's programs based on unified approaches to their structure and content ("The Core of Higher Pedagogical Education"))] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/ (accessed 08 January 2023).
13. Vakhorina M. V. Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: osobennosti vnedreniya pri podgotovke uchiteley s dvumya profilyami podgotovki [The Core of higher pedagogical education: features of implementation in the training of teachers with two training profiles]. *Vnedreniye "Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya" v usloviyakh povysheniya trebovaniy k kachestvu podgotovki sovremennogo uchitelya: materialy XLVIII nauchno-metodicheskoy konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov, magistrantov, soiskateley TGPU im. L. N. Tolstogo* [Introduction of the "Core of Higher Pedagogical Education" in the context of increasing requirements for the quality of training of a modern teacher: materials of the XLVIII scientific and methodological conference of teaching staff, graduate students, undergraduates, applicants of the TSPU named after. L. N. Tolstoy]. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Publ., 2022. Pp. 38–40 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49780911_75383431.pdf (accessed 14 December 2022).
14. Trubina L. A., Erokhina E. L. Soderzhaniye i novye formy organizatsii predmetno-metodicheskoy podgotovki v usloviyakh vnedreniya "Yadra pedagogicheskogo obrazovaniya" [The content and new forms of organization of subject-methodical training in the context of the introduction of "Cores of Pedagogical Education"]. *Nauka i shkola*, 2022, no. 4, pp. 34–44 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-novye-formy-organizatsii-predmetno-metodicheskoy-podgotovki-v-usloviyakh-vnedreniya-yadra-pedagogicheskogo> (accessed 28 December 2022).
15. Stolyarova I. V. O razrabotke obrazovatel'nykh programm pedagogicheskogo bakalavriata v usloviyakh realizatsii proekta "Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya" [On the development of educational programs for the pedagogical bachelor's degree in the context of the implementation of the project "The core of higher pedagogical education"]. *Matematika i problemy obrazovaniya: materialy 41-go Mezhdunarodnogo nauchnogo seminaru prepodavateley matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov* [Mathematics and problems of education: materials of the 41st International. scientific seminar for teachers of mathematics and computer science at universities and pedagogical colleges]. Kirov, VyatGU; OOO "Vesi" Publ., 2022. Pp. 151–153 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49514664_92366921.pdf (accessed 08 January 2023).
16. Sirenko Yu. S. Vnedreniye "Yadra vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya" v perspektivakh upravleniya, prepodavaniya i metodicheskoy raboty [Implementation of the "Core of Higher Pedagogical Education" in the perspectives of management, teaching and methodological work]. *Nauka i shkola*, 2022, no. 4, pp. 45–50 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-yadra-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-perspektivakh-upravleniya-prepodavaniya-i-metodicheskoy-raboty> (accessed 03 January 2023).

Информация об авторе

Терещенко Ю. А., доцент, филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре (ул. Школьная, 69, Тара, Россия, 634050).

E-mail: tereshenko-julia@mail.ru

Information about the author

Tereshchenko Yu. A., Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, Branch in Tara (ul. Shkol'naya, 69, Tara, Russian Federation, 646530).

E-mail: tereshchenko-julia@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.02.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 23.02.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК 372.851

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-34-43>

Конструирование развивающих учебных текстов как фактор развития методического мышления

**Эмануила Григорьевна Гельфман¹, Юлия Константиновна Пенская²,
Владимир Викторович Мазюк³**

^{1,2} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

³ *Школа № 1363, Москва, Россия*

¹ *mina.gelfman@yandex.ru*

² *Penskaya_julia@mail.ru*

³ *vvolkv@mail.ru*

Аннотация

Проблема организации обучения математике, способствующего пониманию информации, в частности математической, всегда была в центре внимания специалистов разных областей знания. Выделяются разные типы понимания: понимание-узнавание, понимание-гипотеза, понимание-объединение. К психолого-педагогическим условиям развития понимания относятся мотивация на понимание информации, активная позиция субъекта в работе с информацией, учет особенностей формирования понятийного мышления, наличие контекста для передачи смысловой нагрузки информации, использование разных способов кодирования информации, в том числе предметного опыта и метафор, актуализация и развитие общих интеллектуальных умений. Знание психолого-педагогических основ понимания учебной информации значительно повышает методическую культуру учителя, позволяет ему мыслить методически, конструируя содержание образования и выбирая методы обучения. Поэтому при подготовке будущего учителя математики целесообразно уделить специальное внимание проблеме конструирования развивающих учебных текстов, способствующих пониманию математической информации. Конструирование развивающих учебных текстов является целостной методической единицей, позволяющей проявить такие методические умения, как понимание проблем, возникающих при изучении учебного материала, выявление психолого-педагогических причин их возникновения, прогнозирование возможных путей предупреждения возникающих затруднений, осознание необходимости усовершенствования существующих подходов к обучению, поиск психолого-педагогических основ методической деятельности, анализ существующих практик конструирования учебных текстов с точки зрения их возможности в формировании учебных действий, способствующих пониманию, разработка авторских материалов, анализ и обсуждение полученных результатов, корректировка методической деятельности. Результаты проведенного исследования со студентами физико-математического факультета показали, что на развитие методического мышления оказывают влияние актуализация, реконструкция и обогащение профессионального опыта работы с математической информацией с точки зрения психолого-педагогических основ обучения учебному материалу, а также знакомство будущих учителей с продуктивными практиками обучения, направленными на понимание учебной информации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное обучение общим проблемам обучения математике с точки зрения психодидактического подхода повышает методическую культуру будущих учителей математики и способствует развитию методического мышления.

Ключевые слова: *методическое мышление, понимание учебного материала, психодидактический подход к обучению математике, развивающие учебные тексты*

Для цитирования: Гельфман Э. Г., Пенская Ю. К., Мазюк В. В. Конструирование развивающих учебных текстов как фактор развития методического мышления // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 34–43. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-34-43>

Constructing developmental educational texts as a factor in the development of methodical thinking

Emanuila G. Gelfman¹, Yuliya K. Penskaya², Vladimir V. Mazyuk³

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

³ School No. 1363, Moscow, Russian Federation

¹ mina.gelfman@yandex.ru

² Penskaya_julia@mail.ru

³ vvolkvv@mail.ru

Abstract

The problem of organizing mathematics teaching that promotes understanding of information, particularly mathematical information, has always been in the focus of attention of specialists from different fields of knowledge. There are different types of understanding: understanding-recognition, understanding-hypothesis, understanding-unification. Psychological and pedagogical conditions for the development of understanding include motivation to understand information; active position of the subject in working with information; taking into account the peculiarities of the formation of notional thinking; the presence of context to convey the semantic load of information; the use of different ways of coding information, including subject experience and metaphors; actualization and development of general intellectual skills. Knowledge of the psychological and pedagogical foundations of understanding learning information significantly increases the methodical culture of the teacher, allows him to think methodically, constructing the content of education and selecting teaching methods. When training a future teacher of mathematics, it is necessary to pay attention to the problem of constructing developmental educational texts that promote understanding of mathematical information. Constructing developmental educational texts is an integral methodological unit, which allows to demonstrate such methodological skills as understanding the problems arising in the study of educational material, identifying the psychological and pedagogical reasons for their occurrence, predicting possible ways of preventing arising difficulties, realizing the need to improve existing approaches to teaching, the search for psychological and pedagogical foundations of methodological activity, analysis of existing practices of constructing educational texts from the point of view of their possibility in the formation of learning actions that promote understanding, development of author's materials, analysis and discussion of the obtained results, adjustment of methodical activity. The results of the conducted research with students of the Faculty of Physics and Mathematics have shown that the development of methodical thinking is influenced by the actualization, reconstruction and enrichment of professional experience of working with mathematical information from the point of view of psychological and pedagogical foundations of teaching learning material, as well as familiarization of future teachers with productive teaching practices aimed at understanding learning information. The conducted research allows us to conclude that purposeful teaching of general problems of teaching mathematics from the point of view of psychodidactic approach increases methodical culture of future teachers of mathematics and contributes to the development of methodical thinking.

Keywords: methodical thinking, understanding of educational material, psychodidactic approach to teaching mathematics, developing educational texts

For citation: Gelfman E. G., Penskaya Yu. K., Mazyuk V. V. Konstruirovaniye razvivayushchikh uchebnykh tekstov kak faktor razvitiya metodicheskogo myshleniya [Constructing developmental educational texts as a factor in the development of methodical thinking]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 34–43 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-34-43>

Введение

Одной из важнейших задач обучения учебному предмету является выбор таких форм и методов работы, создание такого его содержания, которое способствует пониманию учащимися учебного материала. Эта проблема относится к разряду одной из вечных проблем, однако нередко от учащихся можно услышать, в частности, о математике: «Я не понимаю математику», «Кажется, все понимаю, а задачи решать не умею», «Раньше все было понятно, а как начались „бук-

вы“ – запутался», «Все формулы в голове перепутались», «У меня плохая память, не могу запомнить правила». В чем причина такого явления? В каком направлении следует усовершенствовать процесс обучения?

Для решения данной проблемы необходимо ответить на вопросы: что значит понять, каковы условия понимания, каковы причины непонимания и, в частности, выявить причины затруднений учащихся в понимании математической информации, найти способы их предупреждения.

Проблемы понимания многие годы стоят в центре обсуждения философов, психологов, исследователей в области математического образования (М. Е. Бершадский, Э. К. Брейтигам, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, Е. И. Лященко, Н. С. Подходова, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная, A. Sfardi др.).

В широком смысле понимание рассматривается как универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, непреходящий атрибут любого уровня познания, общения и любого психического процесса.

В психологии понимание исследуется как познавательный аспект, согласно которому «понимание представляет собой осмысление отраженного в знании объекта познания, формирование смысла знания в процесс действия с ним» [1, с. 26].

В дидактике понимание исследуется как элемент структуры акта усвоения: восприятие – понимание – осмысление – обобщение – закрепление – применение [2].

Для организации процесса обучения, направленного на понимание, важно выделить типы понимания, те мыслительные операции, которые способствуют пониманию: узнавание известного в новом материале; формулирование гипотез о прошлом и будущем нового объекта (прогнозирование); составление целостных представлений об объекте. Понимание изучаемого объекта может происходить в разных формах:

- понимание – узнавание: в данном случае понимание представляет собой осознание того, что из себя представляет изучаемый объект;

- понимание – гипотеза: содержит в себе выдвижение и подтверждение гипотез, необходимых для понимания конкретных ситуаций;

- понимание – объединение: появляется тогда, когда необходимо собрать все составляющие рассматриваемой проблемы и объединить элементы понимаемого в целое [1].

В работах М. И. Бершадского, Э. Г. Гельфман, Л. Н. Демидовой, Д. Дьюи, В. В. Знакова, В. Н. Ксеновой, А. А. Окунева, А. Г. Подстригич, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова и др. рассматриваются условия, факторы, способствующие пониманию информации. Перечислим некоторые из них: мотивация на понимание информации; активная позиция субъекта в работе с информацией; учет особенностей формирования понятийного мышления при представлении информации (выделение признаков понятий, включение изучаемого в систему связей с другими понятиями и в собственную понятийную систему субъекта); наличие контекста для передачи смысловой нагрузки информации; использование разных способов кодирования информации, в том

числе предметного опыта и образов разной степени обобщенности, метафор; актуализация и развитие таких общих интеллектуальных умений, как умения доказывать, оценивать, обосновывать, планировать, прогнозировать, интерпретировать, анализировать данный объект с разных сторон [1, 3–7].

Понятие «понимание» можно рассматривать с двух сторон: понимание школьного предмета обучающимися и понимание учителем, как этого добиться.

Одним из факторов, влияющих на понимание обучающимися учебной информации, является содержание школьного образования. При этом уровень понимания учебного материала, скорее всего, будет зависеть от того, будет ли он осваивать математическую информацию через решение множества однотипных задач либо через самостоятельное исследование того или иного математического понятия [8].

Единицей содержания математического предмета является учебный текст. Правильно подобранные учебные тексты способствуют формированию интереса к исследовательской деятельности, овладению методологией научного поиска, «переносят» будущих учителей в лабораторию учительского труда, обучают работе с содержанием образования, умению конструировать авторские тексты [9]. Ориентация учебных текстов на понимание предполагает, что они будут сконструированы особым образом, то есть они будут развивающими учебными текстами [10].

Как показали наши исследования [11, 12], далеко не всегда учебные тексты школьных учебников могут стать основой стратегии и тактики методической деятельности, которая способствовала бы развитию понимания учебной информации. В курсах психолого-педагогической и методической подготовки тоже не всегда обсуждается этот вопрос в парадигме: психология – педагогика – дидактика – методика обучения математике, в контексте их интеграции. Учебные тексты предъявляются как готовый продукт, и не раскрываются основы конструирования текстов, направленных на понимание учебной информации.

Таким образом, имеет место противоречие между потребностью в учебных текстах, направленных на понимание учебного материала, и содержанием школьного курса математики.

Материал и методы

Использованы методы анализа философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования, практик конструирования соответствующего контента, реконструкции опыта работы с матема-

тической информацией с точки зрения психодиактического подхода. Также применялась экспертная оценка различных типов учебных текстов с точки зрения их возможности в развитии понимания учебного материала и активного участия в процессе обучения и наблюдение за изменением в деятельности обучающихся. В ходе исследования использовались анкетирование и анализ динамики развития методического мышления, включая мнение экспертов.

Результаты и обсуждение

С целью развития у будущих учителей математики умения конструировать учебные тексты, направленные на понимание математической информации, на физико-математическом факультете Томского государственного педагогического университета проведено исследование в рамках изучения дисциплин «Интеллектуальное воспитание средствами математики», «Современные модели обучения», «Методика обучения математике».

При реализации поставленной цели особое внимание уделяется осознанию будущими учителями проблемы понимания (непонимания) учебного предмета с помощью учебных текстов на разных уровнях: на уровне их будущей практической деятельности (принятие значимости проблемы понимания), на уровне способов методического мышления, связанного с проблемой понимания математической информации (методология профессиональной деятельности, направленной на понимание учебной информации), на уровне коммуникативной деятельности (умение обсуждать педагогические проблемы, признавать существование возможных вариантов их решения), на уровне методического творчества (разработка собственного подхода к организации понимания учебного материала).

Иными словами, будущие учителя математики должны понимать, что одной из важнейших компетентностей учителя является его текстовая компетентность и что они несут профессиональную ответственность за предлагаемый контент обучения.

Исследование проводилось на примере работы с информацией, связанной с темой школьного курса математики «Формулы сокращенного умножения». Выбор темы обусловлен тем, что от понимания данного учебного материала зависит успешность учащихся во многих курсах школьного содержания математики [13]. Кроме того, эта тема привычна для школьного курса, в ее преподавании накоплен разнообразный методический опыт. Однако из года в год отмечается, что учащиеся затрудняются при работе с формулами сокращенного умножения. Возникает про-

блема выявления причин возникновения затруднений.

В содержательной линии школьного курса математики «Тождественные преобразования» тема «Формулы сокращенного умножения» занимает важное место, так как в ней впервые в курсе алгебры учащиеся явно встречаются с понятием формулы, позволяющей выполнять тождественные преобразования алгебраических выражений. Поэтому организация учебной деятельности, направленной на понимание математической информации, может стать фокус-примером интеллектуального поведения при обучении другим математическим формулам.

Исследование проводилось в рамках проектной деятельности и включало следующие этапы: мотивация, категоризация, проектирование (конструирование) и оценивание (диагностика).

Основной формой работы выбрана групповая работа, поскольку именно она способствует развитию открытой педагогической позиции: обсуждение различных психолого-педагогических основ конструирования учебных текстов, совместный поиск вариантов решения при реализации требований к организации познавательной деятельности, развитие умения отстаивать свою методическую точку зрения, принимать и уважать чужое мнение, обсуждение критически и конструктивно составленных учебных текстов по теме исследования.

Опишем организацию и содержание работы на отдельных этапах исследования.

Целью первого этапа – *этапа мотивации* – является создание психолого-педагогических условий для принятия проблемы развития у обучающихся понимания математической информации, осознания собственной роли в разработке содержания математического образования, в частности, по изучению формул сокращенного умножения, обозначения недостаточности только предметных знаний и необходимости специальных знаний из психологии, дидактики, овладения методическим дизайном (в частности, умением конструировать учебные тексты с определенным методическим назначением).

Для осознания студентами предконфликтной ситуации при работе учащихся с математической информацией в рамках предмета «Методика обучения математике» было предложено выполнить несколько методических заданий. Задания носят диагностически-рефлексивный характер.

Задание 1. Учащимся 6-го класса предложено выполнить следующую самостоятельную работу в течение 10 минут:

1) поставьте знаки $<$, $=$, $>$ между числовыми выражениями:

- а) $25 + 42 \cdot 81 \dots (25 + 42) \cdot 81$;
 б) $25 + 42 \cdot 81 \dots 25 + (42 \cdot 81)$;
 в) $72 \cdot 19 \cdot 50 \dots (72 \cdot 19) \cdot 50$;
 г) $2500 - 300 - 200 \dots (2500 - 300) - 200$;
 2) найдите значение числового выражения:
 а) $(100-1) \cdot (-37)$; б) $235 \cdot (-11) + 235$;
 в) $-14 \cdot 28 + 128 \cdot 14$; г) $-3 \cdot 1000^{\frac{2}{3}}$.

Выполните эту работу. Определите, какова цель заданий, входящих в самостоятельную работу? Какие формы умственного опыта они актуализируют и обогащают? Какие учебные действия они развивают? К какому типу текстов вы бы их отнесли? В этой работе вам могут помочь материалы книги «Развивающие учебные тексты» [10]. Наблюдения учителя и обсуждение в классе показали, что только 45 % успели выполнить эту работу за 10 минут. Обсуждение в классе способов выполнения этих заданий определило, что учащиеся не распознали возможность применить свойства математических операций. Как вы думаете, в чем причина такой ситуации?

Задание 2. Учащимся 7-го класса было предложено задание: «Определите, что больше 127^2 или $126 \cdot 128$ и на сколько?». Выполните это задание. Спрогнозируйте, какими способами могли выполнить это задание учащиеся. Как показал анализ работ учащихся, большинство из них считало «в лоб». Почему так произошло?

Задание 3. Учащимся 7-го класса было предложено следующее задание:

Выберите, какие из следующих выражений являются полными квадратами:

- а) $x^2 - 6x - 9$; б) $x^2 + 6x + 9$;
 в) $x^2 + 9$; г) $x^2 - 9$.

Дополните остальные выражения до полного квадрата.

Выполните задание. Какова его цель? Какими учебными действиями должны владеть учащиеся, чтобы справиться с этим заданием? Предположите, какие трудности могут возникнуть при работе с этим заданием. Сравните свои предположения с результатами выполнения: все учащиеся выбрали выражение б), которое является полным квадратом; 70 % учащихся дополнили выражения а) и в) до полного квадрата; только 25 % справились с заданием г). В чем причина неуспешности в случае г)?

Задание 4. Учащимся 10-го класса было предложено следующее задание:

Заполните пропуски в тождестве:

- а) $a - \dots = (\sqrt{a} - \sqrt{b})(\sqrt{a} + \sqrt{b})$;
 б) $\sqrt{a} - \sqrt{b} = (\sqrt[3]{a} - \sqrt[3]{b})(\dots)$;
 в) $\sqrt[n]{a} - \sqrt[n]{b} = (\dots)(\sqrt[n]{a} + \sqrt[n]{b})$;
 г) $a + b = (\sqrt[3]{a} + \sqrt[3]{b})(\dots)$;

- д) $a - b = (\dots)(\sqrt[3]{a^2} + \sqrt[3]{ab} + \sqrt[3]{b^2})$;
 е) $(\sqrt{a} + \sqrt{b})^2 = \dots$.

Выполните это задание. Что должен понимать учащийся, чтобы справиться с этим заданием? Анализ работ показал, что учащиеся не справились с заданиями б), в), г), д). Как бы вы объяснили этот факт? Вы проанализировали работы учащихся по четырем заданиям. Что общего во всех этих заданиях? Какова их цель? Есть ли что-то общее в причинах затруднений учащихся? Запишите ваше суждение.

Среди причин затруднений обучающихся будущие учителя выделяют следующие: не умеют применять законы арифметических действий; не соотносят формулу сокращенного умножения с выражением, к которому ее можно применить; не понимают, что от них требуют, и не могут составить план своих действий; не умеют применять известные знания в новой ситуации; при вычислениях не видят смысла в рационализации своих действий.

Данные ответы свидетельствуют о том, что выделенные затруднения в основном относятся к данной конкретной ситуации. Среди них практически не было объяснения причин с опорой на психолого-педагогические закономерности мышления.

Далее будущим учителям предлагается описать стратегию организации обучения для оказания помощи в выполнении заданий и предложить рекомендации для одного из заданий на выбор.

Говоря о помощи обучающимся, будущие учителя предлагали следующие сценарии:

- попросить обучающихся прочитать вслух формулировку задания и своими словами объяснить алгоритм действий, это способствует лучшему пониманию цели задания;
- разместить в классе разные формулы сокращенного умножения и обратить внимание обучающихся на возможность их использования;
- предложить обучающимся, успешно справившимся с заданиями, объяснить полученные решения, это помогает учителю объяснять материал на доступном для обучающихся языке;
- выяснить у обучающихся, что мешает им в выполнении заданий, чего они не знают или не помнят, только тогда оказывать помощь в решении;
- продемонстрировать образец выполнения и предложить обучающимся выполнить задания по образцу;
- составить список вопросов, приводящих к алгоритму решения заданий.

На предложение поработать обучающимся с текстом учебника большинство студентов вы-

двинули предположение, что самостоятельное изучение материала из учебника зачастую не приносит положительных результатов. Будущие учителя готовы обсуждать приемы конструирования текстов, но ресурсов в действующих учебниках они не видят.

Для мотивации поиска путей усовершенствования методики обучения тождествам сокращенного умножения с помощью учебных текстов будущим учителям предлагалось подготовить аргументированный ответ на следующие вопросы: хватает ли вам знаний из области педагогики для поиска способов организации помощи обучающимся? являются ли случайными проблемы, возникающие при выполнении заданий, или это результат непонимания темы «Формулы сокращенного умножения», или результат неумения работать с математической информацией?

Обсуждая ответы на вопросы, будущие учителя пришли к выводу, что необходимы специальные знания для конструирования развивающих учебных текстов, направленных на понимание учебного материала.

Таким образом, на этапе мотивации будущие учителя получили возможность познакомиться с реальной школьной ситуацией, ориентироваться в ней, прогнозировать решение методической проблемы, понимать необходимость получения новых знаний.

На следующем этапе – *этапе категоризации* – будущие учителя математики разрабатывали методологию конструирования учебных текстов, направленных на понимание математической информации, в частности формул сокращенного умножения. Для знакомства и изучения психолого-педагогической литературы, посвященной пониманию, предлагалось поработать в формате авторских мастерских А. А. Окунева: «Ты понял? Что значит понял?» и «Понимаю?» [14]. Результатом работы мастерских стало эссе «Что способствует пониманию? Каковы причины непонимания?». Приветствовалось использование различных источников, описание опыта проведенного анализа затруднений обучающихся. Некоторые студенты получили индивидуальные задания по работе с литературой, связанной с психологическими механизмами понимания. По результатам работы были выделены учебные действия, способствующие пониманию информации.

Далее будущие учителя приступили к первому этапу конструирования учебных текстов, направленных на понимание формул сокращенного умножения. На примере формулы произведения суммы двух выражений на их разность $(a - b)(a + b) = a^2 - b^2$ студенты распознавали учебные тексты с определенными психолого-

педагогическими функциями и сравнивали различные учебные тексты, соотнося их с учебными действиями, способствующими пониманию.

Работа проходила в группах, каждой группе предоставлены учебные тексты по данной теме из разных учебников и методических пособий, как традиционных, так и написанных в психологически ориентированных моделях обучения. Будущие учителя математики должны были классифицировать эти тексты по целевому психолого-педагогическому назначению: мотивация изучения формулы и ее обоснование; введение формулы (словесно-символически, образно, схематически, метафорически и т. д.); выделение существенных признаков выражений, которые могут быть преобразованы по данной формуле (их фиксация разными способами); составление плана преобразования алгебраических выражений по данной формуле; применение данного плана; обогащение признаков алгебраических выражений, которые могут быть преобразованы по данной формуле (их фиксация); применение формулы при решении разных задач (числовых, алгебраических, геометрических); обобщение формулы.

В качестве организации самоконтроля при выполнении задания о классификации учебных текстов будущим учителям было предложено ответить на следующие вопросы: возникли у вас трудности при классификации текстов и какие? все ли тексты были привычными для вас? какие учебные тексты оказались новыми, необычными? какие тексты вам бы хотелось обсудить на занятии, чтобы научиться конструировать аналогичные тексты? Ответы на эти вопросы должны были быть подготовлены в рамках самостоятельной работы. Составленная классификация учебных текстов проверялась магистрами 2-го курса в ходе личных консультаций, уточнялись результаты классификации.

По итогам предварительной работы было проведено занятие «Учимся распознавать учебные тексты, направленные на понимание». Занятие проводилось в форме лабораторной работы дискуссионного характера.

Приведем два примера заданий, которые предлагались на этом занятии.

Пример 1. Как мотивировать изучение формулы $(a - b)(a + b) = a^2 - b^2$?

Проанализируйте два учебных текста:

Текст 1. Выполните умножение:

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| а) $(a + b)(a + b)$; | б) $(a + b)(a - b)$; |
| в) $(x + y)(x - y)$; | г) $(3 + m)(3 - m)$; |
| д) $(x^5 + 1)(x^5 - 1)$; | е) $(80 + 2)(80 - 2)$. |

Какие закономерности вы обнаружили? Сформулируйте их и проверьте на своих примерах.

2. Правило умножения многочлена на многочлен основано на законах (свойствах): переместительном, сочетательном, распределительном умножения относительно сложения:

$(a + b)(a - b) = a^2 - ab + ba - b^2 = a^2 - b^2$, то есть тождество доказано.

Текст 2:

а) какому алгебраическому выражению равно выражение $(a - b)(a + b)$:

$a^2 + b^2$; $a^2 - 2ab + b^2$; $a^2 + 2ab + b^2$; $b^2 - a^2$; $a^2 - b^2$;

б) проверьте свои выводы на примерах: $(a - 4)(a + 4)$; $(a - 10)(a + 10)$.

Можете ли вы утверждать, что получили формулу сокращенного умножения? Сформулируйте ее.

За счет чего в каждом тексте создается интрига для ученика? Опишите каждый из данных текстов, начиная со слов: «Учащимся предлагается...». Выделите фрагменты текстов, которые развивают «понимание–узнавание», «понимание–гипотеза». Какая цель перед учащимися ставится в каждом из этих текстов? В каком из них цель деятельности более ясна учащимся? В каком тексте реализация цели потребует более творческой деятельности? Какие мыслительные действия потребуются для работы с этими текстами? Содержит ли каждый из текстов материалы для самопроверки? Придумайте задание, мотивирующее изучение данной формулы.

Характеризуя изученные тексты, студенты отметили, что им понравились задания, где привлекается практический опыт учащихся, где учащиеся получают правила действий, задания на практическое применение формул. Заинтересовали студентов задания о признаках алгебраических выражений, которые можно преобразовать с помощью формул. Практически все студенты хотели бы разобраться, как конструируются эти задания и какими они могут быть. Будущих учителей заинтересовали именно те учебные тексты, которые позволяли бы реализовывать факторы, влияющие на понимание информации. Теперь необходимо было обратить внимание на особенности конструирования таких учебных текстов. Этому посвящен следующий пример.

Пример 2. Как научиться распознавать алгебраические выражения, которые можно преобразовывать с помощью формулы $(a - b)(a + b) = a^2 - b^2$?

Проанализируйте следующие тексты. Выполните задания, заключенные в этих текстах. Какова цель каждого из них? Чему могут научиться учащиеся для понимания формулы с помощью каждого из этих текстов? Какова роль текста 6? Можно ли утверждать, что он способствует обо-

гащению признаков выражений, которые можно преобразовать по формуле?

Текст 3. Дайте названия формуле $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$, прочтите ее, представьте схематично, используя цвет. Сравните свои результаты со следующими.

Запись формулы:

$$(a + b)(a - b) = a^2 - b^2.$$

Название формулы: формула произведения суммы и разности двух выражений.

Чтение формулы: Произведение суммы двух алгебраических выражений и их разность равно разности квадратов этих алгебраических выражений.

Схема формулы:

$$(\square + \bigcirc)(\square - \bigcirc) = \square^2 - \bigcirc^2.$$

Как запомнить эту формулу? Может быть, найти яркие ассоциации?

Текст 4. 1) Какие из следующих выражений могут быть преобразованы по формуле

$$(a + b)(a - b) = a^2 - b^2:$$

а) $(0,7 - a)\left(\frac{1}{7} + a\right)$;

б) $(0,5 + n)(0,5 + n)$;

в) $(a^2 - c^2) + (a^2 + c^2)$;

г) $\left(\frac{2}{9} + 1,2\right)\left(\frac{2}{9} - 1,2\right)$;

д) $(xy + 1)(xy - 1)$;

е) $(0,01 + 0,1) \cdot \frac{0,01}{0,1}$?

Составьте карточку-памятку для того, чтобы распознавать такие выражения. Сравните ее со следующей.

Умножение суммы двух выражений на их разность.

а) выражение является произведением;

б) один множитель – сумма двух выражений;

в) другой множитель – разность этих же выражений.

Схема:

$$(\square + \bigcirc)(\square - \bigcirc)$$

2) Запишите свои варианты левой части формулы

$$(\square + \bigcirc)(\square - \bigcirc) = \square^2 - \bigcirc^2,$$

где $\square$ и $\bigcirc$ являются:

а) числами;

б) одночленами;

в) степенями;

г) многочленами, если это возможно.

Текст 5. Заполните пропуски так, чтобы полученные выражения можно было преобразовать по формуле $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$:

а) $(a \dots x) \dots (a \dots x)$ б) $(10 + \dots)(0,1 - \dots)$;

в) $\left(\frac{1}{3} \dots \frac{1}{2}\right)\left(\frac{1}{2} \dots \frac{1}{3}\right)$; г) $(2p + 3c^2) \cdot \dots$

Составьте план преобразования алгебраических выражений по формуле $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$. Сравните свой план со следующим... [13, с. 56].

Текст 6. Рассмотрите произведение $(-y + x)(y + x)$, $(10 + 0,1)(-0,1 + 10)$. Перепишите их так, чтобы их можно было преобразовать по формуле. Придумайте три похожих произведения. Преобразуйте их по формуле.

Верно ли, что с помощью формулы $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$ можно преобразовать произведение двух сумм, содержащих пару противоположных и пару одинаковых слагаемых.

Найдите произведение, используя формулу $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$:

а) $32 \cdot 28$; б) $91 \cdot 89$;
в) $103 \cdot 97$; г) $9,8 \cdot 10,2$.

Например, б) $91 \cdot 89 = (90+1)(90-1) = 90^2 - 1^2 = 8100 - 1 = 8099$. Придумайте похожие примеры.

Текст 7. Найдите произведения:

а) $(a + b)(a - b)$; б) $(a + b)(b - a)$;
в) $(a + b)(-b + a)$; г) $(b - a)(b + a)$;
д) $(a - b)(a + b)$; е) $(-a + b)(a + b)$.

Чем отличаются примеры в разных столбцах? Что у них общего? Влияет ли на результат умножения порядок множителей в произведении? Влияет ли порядок записи слагаемых в множителе-сумме на результат умножения? По какому множителю – по сумме или разности – записывают результат применения формулы?

Проанализируйте предложенные тексты. Все ли эти тексты вы считаете одинаково важными для того, чтобы учащиеся научились распознавать выражения, которые можно преобразовать по формуле произведения суммы и разности двух выражений? Какие элементы вы бы добавили?

Таким образом, на этапе категоризации будущие учителя выявляют особенности конструирования учебных текстов, направленных на понимание математической информации. Сначала формируются общие представления о таких текстах при активном участии студентов, а затем ведется их детальный анализ, обсуждаются средства организации таких текстов.

Для того чтобы студенты проверили, насколько они готовы к конструированию учебных текстов, способствующих пониманию формул сокращенного умножения, они получили задание дополнить каждое множество текстов, полученное в результате классификации предложенных текстов, двумя своими примерами.

На *этапе конструирования* будущие учителя учатся переносить умения конструировать развивающие учебные тексты, полученные на преды-

дущем этапе, на обучение другим формулам сокращенного умножения.

По желанию студенты выбирают одну из формул сокращенного умножения и разрабатывают систему развивающих учебных текстов согласно выделенному плану изучения формул. При конструировании рекомендуется обратиться к материалам лекции «Изучение тождественных преобразований в 7-м классе», учебникам по математике, учебным пособиям, посвященным психодидактическому подходу конструирования содержания математического образования.

Кроме того, каждая группа разрабатывает дидактическую игру «Домино» о формулах сокращенного умножения.

Занятия проводились в форме консультаций (групповых и индивидуальных) с будущими учителями и с магистрантами 2-го курса. Каждая группа имела своего консультанта, он же был рецензентом выполняемых работ. Такое наставничество является важной составляющей исследования, так как оно развивает открытую познавательную позицию будущих учителей, вселяет в них уверенность в необходимости и возможности изменения содержания образования с определенными психодидактическими целями.

Целью последнего этапа – *этапа диагностики* – является оценка текстовой компетентности студентов, направленной на умение конструировать учебные тексты, способствующие пониманию математической информации, анализ сформированности элементов методического мышления [9]. Одна из диагностических процедур представляет собой презентацию лучших фрагментов выполненных работ по выбранной формуле сокращенного умножения. Выбор фрагментов для презентации осуществлялся в результате сотрудничества с консультантами. Критерии оценки работ разрабатывались студентами.

Вторая диагностическая процедура связана с представлением дидактической игры. Обращалось внимание на идею игры, качество подобранного содержания, ясность и эмоциональность представления инструкции по использованию игры, оформление и качество демонстрации игры.

В качестве рефлексии будущие учителя отвечали на вопросы: что нового о работе с формулами сокращенного умножения вы узнали? что полезного для будущей профессии вы возьмете в свой «педагогический рюкзак»?

Заключение

На примере обучения одной из формул сокращенного умножения будущие учителя математики прошли путь развития методического мышления: от анализа предконфликтной педаго-

гической ситуации и построения гипотезы о причинах ее возникновения к осознанию необходимости изучения психолого-педагогических причин проявления затруднений учащихся и основ понимания учащимися учебной информации.

Итогом проведенной методической работы стало выделение учебных действий, способствующих пониманию формулы и анализ опыта конструирования содержания образования по ее изучению, в частности, классификация учебных текстов с определенными методическими функциями. Выделены тексты, построенные в инновационных моделях обучения. Определены особенности конструирования такого рода текстов, что способствовало реконструкции и обогащению методического опыта будущих учителей математики.

Анализ деятельности по развитию умения переносить полученные методические знания в новую ситуацию (разработка комплекта развивающих учебных текстов, способствующих пониманию новой формулы) показал, что большинство будущих учителей способны адаптировать психолого-педагогические подходы к конструированию учебного контента, разрабатывать оригинальные учебные задания на распознавание учебной информации, применение формулы, ее обобщение. Обучающиеся продемонстрировали умение корректировать свои действия на основе анализа получаемых результатов. Приведенные факты указывают, что в процессе конструирования учебных текстов будущие учителя математики овладели элементами методического мышления.

Список источников

1. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 448 с.
2. Кулешова И. Г., Кисельников И. В., Брейтигам Э. К. Содержание фаз понимания учебного материала // *Science for Education Today*. 2019. № 5. С. 97–109.
3. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. М.: Педагогический поиск, 2003. 176 с.
4. Гельфман Э. Г., Демидова Л. Н., Терре А. И. Мотивация учебной деятельности учащихся основной школы средствами учебных текстов // *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2017. № 8. С. 100–107.
5. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Ин-т психологии РАН, 2021. 209 с.
6. Sfard A. Symbolizing Mathematical Reality into Being: How mathematical Discourse and Mathematical Objects create each Other // *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms, USA* /eds. Cobb P., Yackel E., McClain K. 2000. P. 37–98.
7. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. Н. М. Никольская. М.: Юрайт, 2023. 166 с.
8. Клюс-Станьска Д. Парадигмы дидактики: мыслить теоретически о практике. М.: Национальное образование, 2022. 320 с.
9. Саранцев Г. И. Учителю – современное методическое мышление // *Наука и школа*. 2014. № 2. С. 12–16.
10. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 200 с.
11. Гельфман Э. Г., Пенская Ю. К., Цымбал С. Н. Психодидактический подход к подготовке будущих учителей математики // *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2017. Вып. 12 (189). С. 100–108.
12. Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Подстригич А. Г. Типология развивающих учебных текстов (на примере школьной математики) // *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2019. Вып. 3 (200). С. 27–34.
13. Бондаренко Т. Е. Тожественные преобразования целых рациональных выражений и их применение для рационализации вычислений в курсе алгебры 7 класса: метод. пособие для учителя. Воронеж: Наука-ЮНИПРЕСС, 2014. 140 с.
14. Окунев А. А. Как учить не уча, или 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. СПб.: Питер, 1996. 445 с.

References

1. Znakov V. V. *Psikhologiya ponimaniya: problemy i perspektivy* [Psychology of understanding: Problems and prospects]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2005. 448 p. (in Russian).
2. Kuleshova I. G., Kisel'nikov I. V., Breytigam E. K. Soderzhaniye faz ponimaniya uchebnogo materiala [The content of the phases of understanding the educational material]. *Science for Education Today*, 2019, no. 5, pp. 97–109 (in Russian).
3. Bershadskiy M. E. *Ponimaniye kak pedagogicheskaya kategoriya* [Understanding as a pedagogical category]. Moscow, Pedagogicheskii poisk Publ., 2003. 176 p. (in Russian).
4. Gel'fman E. G., Demidova L. N., Terre A. I. Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya osnovnoy shkoly sredstvami uchebnykh tekstov [Motivation of educational activity of pupils of the main school by means of educational texts]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2017, vol. 8, pp. 100–107 (in Russian).

5. Shadrikov V. D. *Ponimaniye: kontseptual'nyye modeli* [Understanding: conceptual models]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2021. 209 p. (in Russian).
6. Sfard A. Symbolizing Mathematical Reality into Being: How mathematical Discourse and Mathematical Objects create each Other. In: P. Cobb, E. Yackel, K. McClain (Eds.). *Symbolizing and communicating in mathematics classrooms*, USA. 2000. Pp. 37–98
7. D'yui D. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [Psychology and pedagogy of thinking]. Moscow, Yurayt Publ., 2023. 166 p. (in Russian).
8. Klyus-Stan'ska D. *Paradigmy didaktiki: myslit' teoreticheski o praktike* [Paradigms of didactics: to think theoretically about practice]. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2022. 320 p. (in Russian).
9. Sarantsev G. I. Uchitel'yu – sovremennoye metodicheskoye myshleniye [Teacher – modern methodical thinking]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2014, no. 2, pp. 12–16 (in Russian).
10. Kholodnaya M. A., Gel'fman E. G. *Razvivayushchiye uchebnyye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchikhsya* [Developing educational texts as a means of intellectual education of students]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016. 200 p. (in Russian).
11. Gel'fman E. G., Penskaya Yu. K., Tsymbal S. N. *Psikhodidakticheskiy podkhod k podgotovke budushchikh uchiteley matematiki* [Psychodidactic approach to training future teachers of mathematics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2017, no. 12 (189), pp. 100–108 (in Russian).
12. Gel'fman E. G., Kholodnaya M. A., Podstrigich A. G. *Tipologiya razvivayushchikh uchebnykh tekстов (na primere shkol'noy matematiki)* [Typology of developing educational texts (on the example of school mathematics)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2019, vol. 3 (200), pp. 27–34 (in Russian).
13. Bondarenko T. Ye. *Tozhdestvennyye preobrazovaniya tselykh ratsional'nykh vyrazheniy i ikh primeneniye dlya ratsionalizatsii vychisleniy v kurse algebrы 7 klassa: metodicheskoye posobiye dlya uchitelya* [Identity transformations of integer rational expressions and their application for rationalization of calculations in the 7th grade algebra course: a teaching aid for the teacher]. Voronezh, Nauka-YUNIPRESS Publ., 2014. 140 p. (in Russian).
14. Okunev A. A. *Kak učit' ne ucha, ili 100 masterskikh po matematike, literature i dlya nachal'noy shkoly* [How to teach without teaching, or 100 workshops in mathematics, literature and for elementary school]. Petersburg, Piter Publ., 1996. 445 p. (in Russian).

Информация об авторах

Гельфман Э. Г., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: mina.gelfman@yandex.ru

Пенская Ю. К., кандидат педагогических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: Penskaya_julia@mail.ru

Мазюк В. В., учитель Школы № 1363 (пр. Рязанский, 82, корп. 4, Москва, Россия, 109542).

E-mail: vvolkvv@mail.ru

Information about the authors

Gelfman E. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: mina.gelfman@yandex.ru

Penskaya Yu. K., Candidate of Pedagogical Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: Penskaya_julia@mail.ru

Mazyuk V. V., teacher, School no. 1363 (pr. Ryazansky, 82, bldg. 4, Moscow, Russian Federation, 109542).

E-mail: vvolkvv@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.07.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 21.07.2023; accepted for publication 01.02.2024

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.5.159.923

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-44-53>

Технология формирования ценностного отношения подростков к здоровью средствами педагогического стимулирования

**Владимир Николаевич Ирхин¹, Галина Васильевна Макотрова²,
Валентина Николаевна Кормакова³**

¹ *Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, Россия*

^{2,3} *Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия*

¹ *V_irkhin@list.ru*

² *makotrova@bsu.edu.ru*

³ *kormakova@bsu.edu.ru*

Аннотация

Актуальность формирования ценностного отношения подростков к здоровью связана с потребностью общества в здоровых, здоровьесориентированных учащихся. Несмотря на значительный потенциал, накопленный в отечественной и зарубежной педагогике в области теории и практики приобщения подростков к здоровью, нуждается в создании целостная система формирования ценностного отношения подростков к здоровью в условиях образовательного процесса школы. Как показывает анализ научной литературы, на сегодняшний момент отсутствуют работы, раскрывающие сущность и содержание формирования ценностного отношения подростков к здоровью на основе теории и технологии педагогического стимулирования в условиях образовательного процесса школы. Таким образом, возникло противоречие между необходимостью формирования ценностного отношения подростков к здоровью и неразработанностью технологии решения этой проблемы средствами педагогического стимулирования в педагогической теории и практике. Теоретической основой исследования выступила концепция педагогического стимулирования. В качестве методов исследования использован анализ педагогической теории и практики по исследуемой проблеме, наблюдение за деятельностью и взаимодействием учащихся и учителей в процессе педагогического стимулирования подростков, педагогический эксперимент, анкетирование, методы статистической обработки данных. Обоснована типология подростков по отношению к здоровью: «инертные», «утилитарные реалисты», «нацеленные на здоровье», «скептики» и недопустимый, критический, допустимый, оптимальный уровни сформированности ценностного отношения к здоровью; определены комплексы стимулов, включающие ведущие и вспомогательные стимулы по отношению к представителям типологических групп учащихся; освещена методическая инструментальная реализация комплексов стимулов ценностного отношения подростков к здоровью. Раскрываются этапы реализации технологии формирования ценностного отношения подростков к здоровью средствами педагогического стимулирования, представлены результаты применения технологии. В заключении сделан вывод о том, что стимул личностной значимости здоровья должен быть лидирующим в сумме других моральных побуждений.

Ключевые слова: *ценностное отношение, подростки, здоровье, технология, средства педагогического стимулирования, образовательный процесс школы*

Для цитирования: Ирхин В. Н., Макотрова Г. В., Кормакова В. Н. Технология формирования ценностного отношения подростков к здоровью средствами педагогического стимулирования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 44–53. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-44-53>

EDUCATION ISSUES

Technology of formation of the value attitude of adolescents to health by means of pedagogical stimulation

Vladimir N. Irkhin¹, Galina V. Makotrova², Valentina N. Kormakova³

¹ National State University of Physical Culture, Sports and Health named after P. F. Lesgaft, St. Petersburg, Russian Federation

^{2,3} Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

¹ V_irkhin@list.ru

² makotrova@bsu.edu.ru

³ kormakova@bsu.edu.ru

Abstract

The relevance of the formation of the value attitude of adolescents to health is associated with the need of society for healthy, health-oriented students. Despite the considerable potential accumulated in domestic and foreign pedagogy in the field of theory and practice of introducing adolescents to health, an integral system of forming the value attitude of adolescents to health in the conditions of the educational process of the school needs to be created. As the analysis of scientific literature shows, at the moment there are no works that reveal the essence and content of the formation of the value attitude of adolescents to health based on the theory and technology of pedagogical stimulation in the conditions of the educational process of the school. Thus, there was a contradiction between the need to form a value attitude of adolescents to health and the lack of development of technology to solve this problem by means of pedagogical stimulation in pedagogical theory and practice. The purpose of the article is to reveal the technology of forming the value attitude of adolescents to health by means of pedagogical stimulation. Materials and methods of research. The theoretical basis of the study was the concept of pedagogical stimulation. The research methods used are the analysis of pedagogical theory and practice on the problem under study; observation of the activities and interaction of students and teachers in the process of pedagogical stimulation of adolescents, pedagogical experiment, questionnaires, methods of statistical data processing. The typology of adolescents in relation to health is substantiated: "inert", "utilitarian realists", "health-oriented", "skeptics" and unacceptable, critical, permissible, optimal levels of formation of a value attitude to health; complexes of stimuli are defined, including leading and auxiliary stimuli in relation to representatives of typological groups of students; methodological instrumentation of the implementation of incentive complexes of adolescents' value attitude to health. The article reveals the stages of implementation of the technology of forming the value attitude of adolescents to health by means of pedagogical stimulation; the results of the technology application are presented. In conclusion, it is concluded that the incentive of personal importance of health should be leading in the sum of other moral motivators.

Keywords: value attitude, adolescents, health, technology, means of pedagogical stimulation, the educational process of the school

For citation: Irkhin V. N., Makotrova G. V., Kormakova V. N. Tekhnologiya formirovaniya tsennostnogo otnosheniya podrostkov k zdorov'yu sredstvami pedagogicheskogo stimulirovaniya [Technology of formation of the value attitude of adolescents to health by means of pedagogical stimulation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 44–53 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-44-53>

Введение

Неблагоприятное влияние социальных факторов привело к широкому распространению среди подростков различных форм саморазрушающего поведения. Снижает ценностное отношение учащихся к здоровью и здоровьезатратная организация образовательного процесса в школах [1–4]. Несмотря на то, что в последние годы в общеобразовательных организациях России делаются попытки приобщить учащихся к здоровью и ЗОЖ посредством использования здоровьесозидающего потенциала содержания учебных предметов, введения «уроков здоровья», проведения

внеклассных и внешкольных воспитательных мероприятий в контексте здоровьеориентированной тематики и др. [5], тем не менее такая образовательная практика базируется на медико-гигиеническом подходе, носит преимущественно обезличенный характер, что противоречит гуманистическому принципу «побуждать, а не понуждать». Именно на этой ценностной основе базируется теория педагогического стимулирования, заложенная в трудах Л. Ю. Гордина, З. И. Равкина и развитая в исследованиях М. В. Богуславского, Г. С. Вяликовой, В. Н. Ирхина, В. Г. Пряниковой, В. Н. Тарасюк и др. Как показывает анализ науч-

ной литературы, на сегодняшний момент отсутствуют работы, раскрывающие сущность и содержание формирования ценностного отношения подростков к здоровью на основе теории и технологии педагогического стимулирования в условиях образовательного процесса школы. Немаловажным является и то обстоятельство, что школьные работники плохо осведомлены о концепции педагогического стимулирования. Таким образом, возникло противоречие между необходимостью формирования ценностного отношения подростков к здоровью средствами педагогического стимулирования и неразработанностью технологии решения данной проблемы в педагогической теории и практике. Проблема исследования заключается в том, чтобы выявить, каково содержание, способы и технологические этапы побуждения подростков к здоровью в образовательном процессе школы. Цель исследования – раскрыть технологию формирования ценностного отношения подростков к здоровью на основе концепции педагогического стимулирования.

Материал и методы

В качестве методов исследования применялись: анализ педагогической теории и практики по исследуемой проблеме; наблюдение за деятельностью и взаимодействием учащихся и учителей в процессе педагогического стимулирования подростков; педагогический эксперимент; анкетирование; методы статистической обработки данных.

Результаты и обсуждение

Сущность ценностного отношения подростков к здоровью определяется как возникшее психологическое образование, характеризующееся устойчивой избирательной связью субъекта с таким значимым для него объектом, который обеспечивает реализацию социального и биологического потенциала человека, отражающее эмоционально-поведенческий ответ личности на внешние побуждения в восприятии данного объекта и проявляющееся в чувстве ответственности за свое здоровье, потребности в освоении знаний и умений быть здоровым, осуществлять действия по сохранению и укреплению индивидуального здоровья [6–8]. Содержание рассматриваемого мотивационного аспекта личности отражает доминирующее отношение к ценности здоровья. Основой содержания ценностного отношения подростков к здоровью является их готовность к деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья. Структура ценностного отношения подростков к здоровью включает эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты [9–11].

В соответствии с концепцией педагогического стимулирования (З. И. Равкин) [12, 13] и инфор-

мационно-аналитическим этапом разработанной технологии подростки были условно распределены на следующие типологические группы: «инертные», «утилитарные реалисты», «нацеленные на здоровье», «скептики». «Типичный подросток отбирался с учетом того, что в его личности, поведении и действиях с наибольшей четкостью, последовательностью и полнотой отражается совокупность определенных линий внутри коллективных отношений» [12, с. 61]. Опираясь на приведенные выше положения, в качестве основных критериев отбора типичных подростков по уровню их ценностного отношения к здоровью мы принимали качественные изменения в развитии его личностной смысловой системы «индивидуальная картина здоровья», в котором отражается социокультурный смысл «здоровье» [14, с. 46]. Были выделены следующие типологические группы подростков (табл. 1) на основе их ценностного отношения к своему здоровью и характеристики четырех основных групп [15, 16].

Подростки типологической группы «скептики» своим здоровьезатратным поведением (агрессивное поведение, курение, употребление алкогольных напитков, спайсов, пренебрежение к физической культуре и гигиене и др.) нивелируют ценность здоровья и ЗОЖ, не только не задумываются над их значимостью для собственной жизни, но и бессознательно (а иногда и сознательно) вредят себе и окружающим. «Инертные» проявляют бездеятельность и малоинициативность в вопросах здоровьесориентированного поведения. Они, скорее, ведомые в этом вопросе, любят наблюдать за происходящим со стороны, но когда им интересно, то охотно принимают участие в здоровьесориентированных мероприятиях. Представители типологической группы «утилитарные реалисты» осторожно подходят к вопросу сохранения и укрепления своего здоровья. Рассматривают ценность здоровья, а также проводимые здоровьесориентированные мероприятия с точки зрения выгоды и целесообразности. «Нацеленные на здоровье» понимают социальную и личностную значимость здоровья и стремятся всемерно его поддержать и улучшить.

Также определены уровни сформированности ценностного отношения подростков к своему здоровью (недопустимый, критический, допустимый, оптимальный) и представлены характеристики на каждом уровне (табл. 1).

На этапе констатирующего эксперимента (информационно-аналитический этап технологии) в 2022 г. было проведено анкетирование 148 учащихся 8–9-х классов школ г. Белгорода и Барнаула. Был зафиксирован исходный уровень сформированности ценностного отношения под-

ростков к здоровью. Полученные результаты показали, что к началу формирующего этапа экспериментальной работы только 2,5 % подростков («нацеленные на здоровье») осознавали личностную и социальную значимость здоровья, стремились к его всестороннему развитию. А 17 % подростков были выделены как «скептики»; примерно такое же количество (34,5 %) было отнесено к «утилитарным реалистам», и самую многочисленную группу (46 %) составили подростки, условно названного типа – «инертные». В ходе реализации ориентировочно-разработ-

ческого этапа технологии были созданы адекватные выделенным типологическим особенностям подростков средства педагогического стимулирования ценностного отношения подростков к здоровью. Содержание этапа заключалось в комбинировании комплексов лидирующих и вспомогательных стимулов в соответствии с типологией подростков, конструировании комплексов стимулирующего воздействия на учащихся: стимульных ситуаций, дифференцированных заданий, продумывании условий для создания стимульной среды (табл. 2).

Таблица 1

Уровни сформированности ценностного отношения подростков к своему здоровью

№ п/п	Уровни сформированности ценностного отношения подростков к своему здоровью	Характеристика уровня
1	Недопустимый уровень	Отсутствуют знания о здоровье и ЗОЖ. Подростки этого уровня демонстрируют негативное или пассивное отношение к ценности здоровья. В деятельности таких подростков нередко наблюдается саморазрушающее поведение
2	Критический уровень	Знания о здоровье и ЗОЖ неустойчивые, бессистемные, невзаимосвязанные. Подростки проявляют индифферентное отношение к ценности здоровья. Здоровьеориентированная деятельность таких подростков, как правило, пассивная. Вместе с тем в условиях стимулирующей среды демонстрируют интерес и увлеченность здоровьеориентированной деятельностью
3	Допустимый уровень	Знания о здоровье и ЗОЖ полные, прочные, но подростки этого уровня испытывают сложности использовать такие знания в измененных ситуациях. Подростки проявляют выраженное положительное отношение к ценности здоровья, демонстрируют активность и творчество в здоровьеориентированной деятельности. Однако при решении сложных задач подростки проявляют отрицательные эмоции ситуативной неудовлетворенности своей здоровьеориентированной деятельностью, иногда затрудняются ее контролировать
4	Оптимальный уровень	Знания о здоровье и ЗОЖ целостные, устойчивые и системные. Подростки стремятся пополнить эти знания, проявляют выраженное положительное отношение к ценности здоровья, демонстрируют активность и творчество в здоровьеориентированной деятельности

Таблица 2

Соотношение типологических групп, уровня ценностных ориентаций подростков и комплексов стимулов и средств педагогического стимулирования

Типологическая группа подростков	Уровень ценностного отношения подростков к здоровью	Комплексы стимулов	Средства педагогического стимулирования
«Скептики»	Недопустимый	Лидирующий стимул – пример. Вспомогательные стимулы – контроля, жизненно-практического значения получаемых знаний	Индивидуально-дифференцированные задания, групповые дифференцированные задания, стимульные ситуации, стимульная среда
«Инертные»	Недопустимый, критический	Лидирующий стимул – познавательный интерес. Вспомогательные стимулы – стимулы жизненно-практического значения знаний	Индивидуально-дифференцированные задания, групповые дифференцированные задания, стимульные ситуации, стимульная среда
«Утилитарные реалисты»	Критический, допустимый, оптимальный	Лидирующий стимул – стимул перспективы, подкрепленный стимулами достигнутого результата, положительного примера и жизненно-практического значения приобретаемых знаний	Индивидуально-дифференцированные задания, групповые дифференцированные задания, стимульные ситуации, стимульная среда
«Нацеленные на здоровье»	Оптимальный	Лидирующий стимул – социальной значимости. Вспомогательные стимулы – доверия, перспективы, жизненно-практического значения приобретаемых знаний	Индивидуально-дифференцированные задания, групповые дифференцированные задания, стимульные ситуации, стимульная среда

Результаты экспериментальной работы (организационно-внедренческий этап технологии) позволили определить действенные средства решения поставленных задач. В первую очередь речь идет о создании в школе соответствующей стимульной среды с включением в нее основных участников образовательного процесса, реализующих принцип здоровьесентризма (В. Н. Ирхин, 2002 г.), предполагающий ориентацию содержания и способов деятельности учителей и учащихся на здоровье как ведущий результат совместной работы. Одним из непереносимых условий, содействующих усилению ценностного отношения подростков к здоровью, является раскрытие перед учащимися личностной и социальной значимости здоровья. Эта задача решалась в процессе опытно-экспериментальной работы посредством применения комплекса моральных побудителей, прежде всего индивидуально-дифференцированных заданий и групповых дифференцированных заданий, с применением стимулов доверия, перспективы, контроля и др. Нас интересовал вопрос, при каких условиях стимул личностной значимости здоровья приобретает решающее влияние на мотивационную сферу. В результате мы пришли к выводу, что одним из таких условий является адаптация подростка к соответствующей его типологическим особенностям стимульной среде, для которой характерна высокая степень интеграции и концентрации воспитательных фактов, интенсивность их воздействия, что позволяет быстро переориентировать личность в нужном направлении. Поэтому главная ее особенность – динамичность. Попадая в стимульную среду, индивид оказывается в сфере влияния многих ее факторов: традиции, законы жизни, индивидуально-психологические особенности субъектов стимульной среды, интегративные характеристики коллектива ее субъектов (ценностные отношения, нравственно-правовые нормы, нравственно-психологический климат, здоровое общественное мнение и т. д.); хозяйственно-бытовые возможности стимульной среды, относительная ее изолированность от негативных внешних источников. Сила воздействия указанных факторов, их результативность распределяются неодинаково на объекты и зависят от индивидуальных особенностей самой личности. Поэтому должен существовать определенный механизм вхождения индивида в стимульную среду. И этот механизм должен быть регулируемым. Отдельные его компоненты прослеживались в ходе экспериментальной работы. Так, было установлено, что для каждой типологической группы учащихся существуют свои приемы вве-

дения в стимульную среду. Для группы «нацеленные на здоровье» такими приемами были индивидуальные дифференцированные задания, основывающиеся на стимуле социальной значимости, что усиливало ценностное отношение подростков к здоровью. Подростки из типологической группы «скептики» нуждались в специальном адаптационном этапе. Им необходимо было присмотреться к условиям среды, установить контакты с другими учениками и взрослыми, попробовать свои силы. Посредством воздействия личного примера педагога-наставника, совместной работы с ним, применения приемов поощрения, оказания доверия, коллективной поддержки у них формировалась доминанта возможности сохранения и укрепления своего здоровья, вера в достижение успеха. Главная цель работы с подростками типологической группы «скептики» – убедить их в неправомерности занятой позиции. Для них характерно стремление компенсировать свою лень, слабый уровень ценностного отношения подростков в стремлении проявить себя в такой здоровьесориентированной деятельности, где им интересно и они могут полнее раскрыть свои способности. Этим объясняется один из самых существенных мотивов их негативного отношения к здоровьесориентированной деятельности. Поэтому для достижения положительных результатов необходимо мобилизовать их потенциальные возможности и присущие им способности так, чтобы они могли, возможно, полнее проявиться в сфере деятельности по сохранению и укреплению здоровья. Цель работы с представителями типологической группы «инертные» – вывести их из состояния апатии к здоровьесориентированной деятельности. Эта задача не менее сложная, чем предыдущая, может быть достигнута путем создания таких педагогических ситуаций и применения методов, средств, которые бы побуждали школьников проявить свои способности и наличный жизненный опыт в деятельности по сохранению и укреплению здоровья [15, 16].

Рассмотрим пример использования группового дифференцированного задания в работе со старшеклассниками. Проводимое воспитательное мероприятие было направлено на профилактику зависимых состояний у представителей типологической группы «скептики», которые были слабо ориентированы на ведение здорового образа жизни, занятия физической культурой, были замечены в употреблении алкоголя и табакокурении. Не проявляли они и особого интереса к проводимой в школе здоровьесориентированной деятельности, считая ее «пустой тратой времени». Поэтому цель первого задания была поставлена

следующим образом: на основе освоения подростками передового опыта преодоления зависимых состояний нивелировать негативное отношение школьников к ценности здоровья. Содержание задания: изучить опыт людей, которые преодолели зависимость от курения. Лидирующий стимул, лежащий в основе задания, – стимул примера людей, преодолевших зависимость от курения. В качестве вспомогательного стимула выступил стимул интереса к исследовательской деятельности. Методическая инструментовка задания: поиск людей, которые преодолели зависимость от курения; разработка вопросов анкеты и вопросов для интервью; проведение анкетного опроса и интервьюирование; обработка анкет и результатов интервью; педагогическая интерпретация результатов исследования. В ходе выполнения всех видов исследовательской деятельности осуществлялось педагогическое сопровождение подростков, что позволило преодолеть на первоначальном этапе работы известный скепсис учащихся и пробудить их интерес к данной теме. После этого можно было осуществлять выполнение второго задания, цель которого – закрепить появившийся интерес школьников к ценности здоровья на основе обобщения опыта людей, преодолевших зависимость от курения. В этой связи содержание второго задания включало подготовку и презентацию перед одноклассниками результатов проведенного исследования. Лидирующим стимулом, лежащим в основе задания, стал стимул примера людей, преодолевших зависимость от курения, а его методическая инструментовка была связана с выполнением данного задания с использованием аудиовизуальных средств. Преемственность первого и второго заданий состояла в том, что предыдущее задание позволило провести и запечатлеть на ви-

део пленку интервью с людьми, преодолевшими зависимость от курения. Это дало возможность собрать и представить перед сверстниками документальный материал об исследуемом положительном опыте. Новизна задания: подростки обобщили материал о передовом опыте преодоления зависимости от табакокурения. Нарращивание трудностей: необходимо было подготовить выступление о передовом опыте преодоления зависимости от табакокурения и представить публичную презентацию результатов проведенного исследования. Стимулирующий результат выполнения группового дифференцированного задания-2: подростки смогли убедиться в возможности справиться с вредной привычкой при наличии у человека сильной мотивации к сохранению своего здоровья.

Данные педагогического наблюдения о динамике ценностного отношения подростков к своему здоровью заносились в таблицу (табл. 3).

Оценка выраженности показателей уровня ценностного отношения определялась с помощью баллов:

- +2 – значительно выраженное положительное проявление показателей уровня ценностного отношения;
- +1 – незначительно выраженное положительное проявление показателей уровня ценностного отношения;
- 0 – неопределенное проявление показателей уровня ценностного отношения;
- –1 – незначительно выраженное отрицательное проявление показателей уровня ценностного отношения;
- –2 – значительно выраженное отрицательное проявление показателей уровня ценностного отношения.

Таблица 3

Систематизация данных об определении уровня ценностного отношения подростков к своему здоровью

№ п/п	Вопросы для определения показателей уровня ценностного отношения подростков	Количество фиксаций показателей уровня ценностного отношения	Оценка выраженности показателей уровня ценностного отношения	Сумма баллов
1	Реакция подростков, проявляющаяся на стимулирующее воздействие			
2	Характер реализации здоровьеориентированных компетенций			
3	Готовность учащихся использовать здоровьеориентированные компетенции			
4	Удовлетворенность от выполнения индивидуальных дифференцированных заданий и групповых дифференцированных заданий			
Итого				

Определение показателей уровня ценностного отношения подростков к здоровью осуществлялось на основе заполнения данных таблицы по каждому ученику и высчитывалось по формуле:

$$\text{ПУЦО} = \frac{(+2)A + (+1)B + (0)C + (-1)D + (-2)E}{N}$$

где А – число фиксаций проявлений ценностного отношения с оценкой +2; В – число фиксаций с оценкой +1; С – число фиксаций с оценкой 0; Д – число фиксаций с оценкой -1; Е – число фиксаций с оценкой -2; N – общее число фиксаций.

В соответствии с указанными критериями определялись следующие уровни ценностного отношения к здоровью:

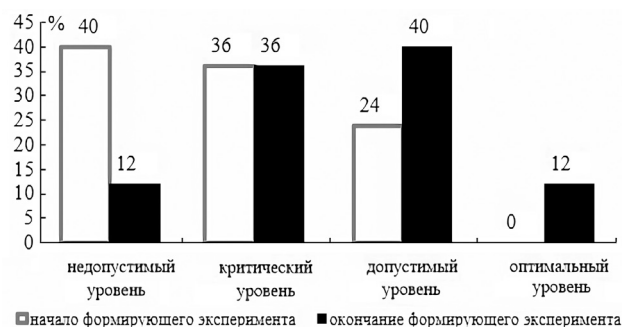
- Недопустимый – (-1) – (-2);
- Критический – (0) – (-1);
- Допустимый – (+1) – (0);
- Оптимальный – (+2) – (+1).

Рассмотрим на конкретных примерах процедуру определения уровня ценностного отношения подростков к здоровью.

Марьяна Л. («скептик») до эксперимента находилась на критическом уровне ценностного отношения к здоровью. В процессе стимулирующего воздействия на ученицу (использование комплекса педагогических средств: индивидуальные дифференцированные задания, групповые дифференцированные задания, стимульные ситуации на уроках и во время проведения воспитательных мероприятий) было зафиксировано четыре фиксации компонентов ценностного отношения с оценкой «2»; 5 – «1»; 5 – «0»; 5 – «-1». В итоге мы пришли к выводу, что Марьяна перешла на допустимый уровень (0,8). Представитель типологической группы «инертные» Богдан С. до эксперимента также находился на недопустимом уровне, однако в результате проведенной с ним работы перешел на допустимый уровень (0,7). При этом было отмечено шесть фиксаций компонентов ценностного отношения к здоровью с оценкой «2»; 3 – «1»; 2 – «0»; 2 – «-1»; 3 – «-2». Представитель типологической группы «прагматики» Инна В. имела критический уровень ценностного отношения к здоровью. После использования стимулирующих средств в работе с ней было отмечено четыре фиксации компонентов ценностного отношения к здоровью с оценкой «2»; 5 – «1»; 5 – «0»; 4 – «-1»; 0 – «-2». В результате она перешла на оптимальный уровень (0,9).

Свидетельством эффективности использования средств педагогического стимулирования стала динамика перехода подростков из нижестоящей типологической группы в вышестоящую группу. Кроме того, на рисунке отмечена положительная динамика уровней ценностного отно-

шения подростков к здоровью за время проведения формирующего эксперимента.



Динамика уровней ценностного отношения подростков к здоровью

Анализ данных, полученных в ходе проведения рефлексивно-оценочного этапа реализации экспериментальной технологии, показал, что была зафиксирована положительная динамика изменения уровня сформированности ценностного отношения подростков к здоровью: оптимальный уровень повысился с 1,3 % до 72,5 %; допустимый уровень был отмечен у 25 % школьников, участвовавших в эксперименте, и 2,5 % учащихся, к сожалению, так и не поднялись выше критического уровня, что потребовало дополнительной мотивационной работы с ними.

Заключение

Одной из теоретических основ целенаправленного и интенсивного формирования ценностного отношения подростков к здоровью может стать, как показало данное исследование, концепция педагогического стимулирования, поскольку игнорирование или недостаточное внимание к индивидуально-типологическим особенностям подростков не способно помочь в решении обозначенной проблемы. Более перспективным является использование таких специфических методов, которые позволяют гуманными средствами перевести внешнее педагогическое побуждение во внутреннюю мотивационную сферу личности подростка. В ходе опытно-экспериментальной работы обоснована технология формирования ценностного отношения подростков к здоровью средствами педагогического стимулирования, включающая информационно-аналитический, ориентировочно-разработческий, организационно-внедренческий, рефлексивно-оценочный этапы. Установлено, что для формирования у представителей типологических групп «скептики» и «инертные» компонентов ценностного отношения подростков к здоровью требуется более длительное время и дальнейший поиск стимулирующих средств. Результаты исследования убеждают, что стимул личностной значимости

здоровья должен быть лидирующим в сумме других моральных побудителей. Его лидирующее значение объясняется тем, что применение системы стимулов есть по существу процесс интериоризации внешних стимулов во внутреннюю, мотивационную сферу личности. Решение этой задачи будет осуществляться тем успешнее, чем содержание стимула более личностно значимо. При этом наибольший эффект дает органический синтез, слияние личностной и общественной значимости здоровья для самого человека. Выявилась необходимость дифференцированного применения стимулов по отношению к представителям различных условно выделенных типологических групп. Лидирующее значение стимула социальной значимости оправдало себя по отношению к «нацеленным на здоровье», наиболее сильной по отношению к здоровью типологической группе подростков. По отношению к

представителям других типологических групп данный стимул выступал в качестве подкрепляющего в совокупности с такими лидирующими побудителями, как стимул примера (у «скептиков»), познавательного интереса (у «инертных»), перспективы (у «утилитарных реалистов»). При этом он оказывал определенное воздействие на другие побудители процесса формирования ценностного отношения подростков к здоровью, усиливая стремление школьников к овладению здоровьеориентированными знаниями, умениями и использованию их в своей жизнедеятельности. Полученные в ходе экспериментальной работы данные свидетельствуют, что уровень сформированности ценностного отношения подростков экспериментальных групп к здоровью, по сравнению с контрольной группой подростков, имеет выраженную положительную динамику.

Список источников

1. Воробьева И. Н. Педагогические основы формирования ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни // *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 12. С. 1208–1213.
2. Обухова К. А., Пономарева Л. И., Ган Н. Ю. К вопросу о ценностном отношении к здоровью как к философской категории // *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2021. № 1. С. 15–19.
3. Бачинин И. В. Формирование ценностного отношения к здоровью у обучающихся в процессе духовно-нравственного воспитания // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 105–114.
4. Нефедова А. С. Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема // *Молодой ученый*. 2014. № 13 (72). С. 274–276.
5. Абрамова Е. С. Источники информации подростков о здоровом образе жизни // *Концепт*. 2015. № 1. С. 56–60.
6. Сорокина В. М., Сорокин Д. Ю. Ценностное отношение учащихся к здоровому образу жизни // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12-3. С. 528–531.
7. Шмойлова Н. А., Каширский Д. В. Ценностное отношение к здоровью и саморазвитие личности // *Психология и психотехника*. 2020. № 1. С. 68–77.
8. Хакимова Г. А., Гребенюк Г. Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. 175 с.
9. Душкина М. Р. Психология влияния в социальных коммуникациях: психологическое воздействие – методы и технологии. М.: Юрайт, 2019. 213 с.
10. Котова И. Б., Сухомлинова Е. Н. Опыт формирования ценностного отношения к здоровью у старших школьников // *Гуманизация образования*. 2012. № 1. С. 36–42.
11. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие. Саратов: Издат. центр «Наука», 2009. 52 с.
12. Равкин З. И. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы. Йошкар-Ола, 1972. 292 с.
13. Равкин З. И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) // *Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы*. Йошкар-Ола, 1972. С. 61.
14. Науменко Ю. В. Комплексное формирование социокультурного феномена «здоровье» у подростков в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: Педагогика, 2009. 46 с.
15. Ирхин В. Н., Ирхина И. В., Коваленко И. А. Формирование ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни на основе концепции педагогического стимулирования // *Научные ведомости Белгородского гос. ун-та*. 2010. № 24 (95). С. 304–311.
16. Ирхин В. Н., Коваленко И. А. Педагогическое стимулирование ценностного отношения подростков к здоровью средствами физической культуры // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2011. № 3. 2011. С. 7–9.

References

1. Vorobyova I. N. Pedagogicheskiye osnovy formirovaniya tsennostnogo otnosheniya shkol'nikov k zdorovomu obrazu zhizni [Pedagogical foundations of the formation of the value attitude of schoolchildren to a healthy lifestyle]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii – Modern scientific researches and innovations*, 2015, no. 12, pp. 1208–1213 (in Russian).
2. Obukhova K. A., Ponomareva L. I., Gan N. Yu. K voprosu o tsennostnom otnoshenii k zdorov'yu kak k filosofskoy kategorii [On the question of value attitude to health as a philosophical category]. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki – Scientific Review. Pedagogical Sciences*, 2021, no. 1, pp. 15–19 (in Russian).
3. Bachinin I. V. Formirovaniye tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u obuchayushchikhsya v protsesse dukhovno-nravstvennogo vospitaniya [Formation of a value attitude to health among students in the process of spiritual and moral education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2020, no. 3, pp. 105–114 (in Russian).
4. Nefedova A. S. Formirovaniye tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [The formation of a value attitude to health as a psychological and pedagogical problem]. *Molodoy uchenyy*, 2014, no. 13 (72), pp. 274–276 (in Russian).
5. Abramova E. S. Istochniki informatsii podrostkov o zdorovom obraze zhizni [Sources of information for adolescents about a healthy lifestyle]. *Koncept*, 2015, no. 1, pp. 56–60 (in Russian).
6. Sorokina V. M., Sorokin D. Yu. Tsennostnoye otnosheniye uchashchikhsya k zdorovomu obrazu zhizni [Value attitude of students to a healthy lifestyle]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, 2015, no. 12-3, pp. 528–531 (in Russian).
7. Shmoylova N. A., Kashirsky D. V. Tsennostnoye otnosheniye k zdorov'yu i samorazvitiye lichnosti [Value attitude to health and self-development of personality]. *Psikhologiya i psikhotehnika – Psychology and Psychotechnics*, 2020, no. 1, pp. 68–77 (in Russian).
8. Khakimova G. A., Grebenyuk G. N. Formirovaniye tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u detey [Formation of a value attitude to health in children]. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk humanities university Publ., 2010. 175 p. (in Russian).
9. Dushkina M. R. *Psikhologiya vliyaniya v sotsial'nykh kommunikatsiyakh: psikhologicheskoye vozdeystviye – metody i tekhnologii* [Psychology of influence in social communications: psychological impact – methods and technologies]. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 213 p. (in Russian).
10. Kotova I. B., Sukhomlinova E. N. Opyt formirovaniya tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u starshikh shkol'nikov [The experience of forming a value attitude to health in senior schoolchildren]. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 2012, no. 2, pp. 36–42 (in Russian).
11. Stupina S. B. *Tekhnologii interaktivnogo obucheniya v vysshey shkole: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Technologies of interactive education in higher school: teaching aid]. Saratov, Izdatel'skiy tsentr "Nauka" Publ., 2009. 52 p. (in Russian).
12. Ravkin Z. I. *Problemy pedagogicheskogo stimulirovaniya i metodologii issledovaniya istorii sovetskoy shkoly* [Problems of pedagogical stimulation and methodology of research of the history of the Soviet school]. Yoshkar-Ola, 1972. 292 p. (in Russian).
13. Ravkin Z. I. Stimulirovaniye kak pedagogicheskiy protsess (osnovy obshchey teorii) [Stimulation as a pedagogical process (basics of general theory)]. In: Ravkin Z. I. (ed.) *Problemy pedagogicheskogo stimulirovaniya i metodologii issledovaniy istorii sovetskoy shkoly: sbornik statey* [Problems of pedagogical stimulation and research methodology of the history of the Soviet school: collection of articles]. Yoshkar-Ola, 1972. 61 p. (in Russian).
14. Naumenko Yu. V. *Kompleksnoye formirovaniye sotsiokul'turnogo fenomena "zdorov'e" u podrostkov v obshcheobrazovatel'noy shkole. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Complex formation of the socio-cultural phenomenon "health" in adolescents in secondary school. Abstract of thesis doct. ped. sci.]. Moscow, 2009. 46 p. (in Russian).
15. Irkhin V. N., Irkhina I. V., Kovalenko I. A. Formirovaniye tsennostnogo otnosheniya podrostkov k zdorovomu obrazu zhizni na osnove kontseptsii pedagogicheskogo stimulirovaniya [Formation of the value attitude of adolescents to a healthy lifestyle based on the concept of pedagogical stimulation]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 24 (95), pp. 304–311 (in Russian).
16. Irkhin V. N., Kovalenko I. A. Pedagogicheskoye stimulirovaniye tsennostnogo otnosheniya podrostkov k zdorov'yu sredstvami fizicheskoy kul'tury [Pedagogical stimulation of adolescents' value attitude towards health through physical education]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka*, 2011, no. 3, 2011, pp. 7–9 (in Russian).

Информация об авторах

Ирхин В. Н., доктор педагогических наук, профессор, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта (ул. Декабристов, 35, Санкт-Петербург, Россия, 190121).

E-mail: V_irkhin@list.ru

Макотрова Г. В., доктор педагогических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 305015).

E-mail: makotrova@bsu.edu.ru

Кормакова В. Н., доктор педагогических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 305015).

E-mail: kormakova@bsu.edu.ru

Information about the authors

Irkhin V. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, P. F. Lesgaft National State University of Physical Culture, Sports and Health (ul. Dekabristov, 35, Saint Petersburg, Russian Federation, 190121).

E-mail: V_irkhin@list.ru

Makotrova G. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod State National Research University (ul. Pobedy, 85, Belgorod, Russian Federation, 305015).

E-mail: makotrova@bsu.edu.ru.

Kormakova V. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod State National Research University (ul. Pobedy, 85, Belgorod, Russian Federation, 305015).

E-mail: kormakova@bsu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 08.03.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 08.03.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-54-63>

Инклюзивная образовательная среда вуза как необходимое условие успешной социализации студентов с инвалидностью

Валентина Александровна Макарова¹, Любава Геннадиевна Астахова²

^{1,2} *Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского,
Калуга, Россия*

¹ *MakarovaVA@tksu.ru*

² *AstahovaLG@tksu.ru*

Аннотация

Получение высшего образования является важным этапом социализации человека. Перед вузами поставлена цель создания такой образовательной среды, которая позволит всем студентам независимо от их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей успешно решить задачи соответствующего этапа социализации. Равный доступ к образованию всем обучающимся, независимо от их разнообразных особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, в том числе обучающимся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, призвано обеспечить инклюзивное образование. В настоящее время высшее образование в КГУ им. К. Э. Циолковского получают лица 17 лет и старше, среди которых есть обучающиеся, имеющие инвалидность, одаренные студенты, представители разных национальностей, культур, стран и конфессий, студенты из больших и малых городов мира, близких и отдаленных населенных пунктов. Все это актуализирует проблему создания оптимальной инклюзивной образовательной среды в вузе. В КГУ им. К. Э. Циолковского ведется активная работа по созданию инклюзивной образовательной среды, которая призвана способствовать успешной социализации всех студентов, обучающихся в вузе. Инклюзивная образовательная среда рассматривается как совокупность ресурсов (средств, внешних и внутренних условий), обеспечивающих реализацию права каждого человека на образование, включающее обучение, воспитание и личностное развитие, и проектируется на основе таких принципов, как безопасность, насыщенность, доступность и др. Структура инклюзивной образовательной среды КГУ им. К. Э. Циолковского включает пространственно-предметный, организационный, технологический, информационный и социальный компоненты. Каждый компонент имеет свое наполнение. Особое место в данной структуре отведено Центру инклюзивного образования. Центр инклюзивного образования, созданный в университете и призванный обеспечивать горизонтальные связи между подразделениями в вопросах обеспечения инклюзивного образования, способствует устранению несогласованности в действиях подразделений, находящихся на одном уровне иерархии, которая порождается строгой иерархией управленческой модели вуза. Создание инклюзивной образовательной среды университета осуществляется по различным направлениям, среди которых можно выделить совершенствование локальной нормативно-правовой базы, материально-технического оснащения, научно-информационного и кадрового обеспечения инклюзивного образования, повышение архитектурной доступности объектов инфраструктуры вуза для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, повышение качества образования, получаемого обучающимися с инвалидностью и ОВЗ. Моделирование инклюзивной образовательной среды вуза осуществляется всеми участниками образовательного процесса: административными работниками, профессорско-преподавательским составом и самими студентами при активном участии общественных организаций. Систематический мониторинг трудностей, возникающих у студентов, включая студентов с инвалидностью в процессе поступления и обучения в университете, позволяет определять шаги по их преодолению. В настоящее время продолжается работа по совершенствованию инклюзивной образовательной среды университета.

Ключевые слова: *студенты, обучающиеся с инвалидностью, инклюзивная образовательная среда вуза, компоненты инклюзивной образовательной среды*

Для цитирования: Макарова В. А., Астахова Л. Г. Инклюзивная образовательная среда вуза как необходимое условие успешной социализации студентов с инвалидностью // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 54–63. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-54-63>

Inclusive educational environment of the university as a necessary condition for successful socialization of students with disabilities

Valentina A. Makarova¹, Lyubava G. Astakhova²

^{1,2} Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russian Federation

¹ MakarovaVA@tksu.ru

² AstahovaLG@tksu.ru

Abstract

Obtaining higher education is an important stage of human socialization. The aim of universities is to create such an educational environment that will allow all students, regardless of their educational needs and individual capabilities, to successfully solve the tasks of the corresponding stage of socialization. Equal access to education for all students, regardless of their diverse special educational needs and individual capabilities, including students with disabilities and disabilities, is designed to ensure inclusive education. Currently, higher education at Tsiolkovskiy Kaluga State University is received by persons 17 years and older, among whom there are students with disabilities, gifted students, representatives of different nationalities, cultures, countries and confessions, students from large and small cities of the world, near and remote settlements. All this actualizes the problem of creating an optimal inclusive educational environment at the university. Tsiolkovskiy Kaluga State University is actively working to create an inclusive educational environment, which is designed to promote the successful socialization of all students studying at the university. Inclusive educational environment is considered by us as a set of resources (means, external and internal conditions) that ensure the realization of the right of every person to education, including training, upbringing and personal development, and is designed on the basis of such principles as safety, saturation, accessibility, etc. The structure of the inclusive educational environment of Tsiolkovskiy Kaluga State University includes spatial-subject, organizational, technological, informational and social components. Each component has its own content. A special place in this structure is assigned to the Center for Inclusive Education. The Center for Inclusive Education, created at the University and designed to provide horizontal links between departments in matters of inclusive education, helps to eliminate inconsistencies in the actions of departments at the same level of hierarchy, which is generated by the strict hierarchy of the university's Management model. The creation of an inclusive educational environment of the University is carried out in various directions, among which it is possible to highlight the improvement of the local regulatory framework, material and technical equipment, scientific, informational and personnel support for inclusive education, increasing the architectural accessibility of the university infrastructure facilities for students with disabilities, improving the quality of education received by students with disabilities. Modeling of the inclusive educational environment of the university is carried out by all participants of the educational process: administrative staff, teaching staff and students themselves, with the active participation of public organizations. Systematic monitoring of difficulties encountered by students, including students with disabilities in the process of admission and study at the University, allows you to determine the steps to overcome them. Currently, work continues to improve the inclusive educational environment of the university.

Keywords: students, students with disabilities, inclusive educational environment of the university, components of inclusive educational environment

For citation: Makarova V. A., Astakhova L. G. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak neobkhodimoye usloviye uspezhnoy sotsializatsii studentov s invalidnost'yu [Inclusive educational environment of the university as a necessary condition for successful socialization of students with disabilities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 54–63 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-54-63>

Введение

В эпоху информационного общества и системной трансформации, происходят существенные изменения в способах хранения, переработки и реализации информации и высшей ее формы – знаний, перед человеком стоит задача позитивной, успешной социализации в новых, быстро меняющихся условиях.

Получение высшего образования является важным этапом социализации человека. Вуз является социальным институтом, обеспечивающим активное развитие личности обучающихся и осуществляющим их социальную и правовую

защиту. В процессе обучения в вузе молодой человек завершает стадию дотрудовой социализации и переходит к трудовой стадии социализации [1, с. 171; 2, с. 140].

Перед вузами поставлена цель создания такой образовательной среды, которая позволит всем студентам, независимо от их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, успешно социализироваться на соответствующем ее этапе.

В настоящее время высшее образование получают лица от 17 лет, среди которых есть обучающиеся, имеющие инвалидность, одаренные

студенты, представители разных национальностей, культур, стран и конфессий, студенты из больших и малых городов мира, близких и отдаленных населенных пунктов. Все это актуализирует проблему создания оптимальной инклюзивной образовательной среды в вузе. В соответствии со статьей 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образованию всем обучающимся, независимо от их разнообразных особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

Одной из важных задач, стоящих перед КГУ им. К. Э. Циолковского (далее – Университет), является создание инклюзивной образовательной среды, которая позволит продолжить студентам успешную социализацию в процессе получения ими высшего образования, развития у них базовых и специальных компетенций. В 2022–2023 учебном году в Университете обучается около 7 тысяч студентов, из которых 74 студента с инвалидностью. В 2022 г. поступило на обучение по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры 1 165 человек, из которых 19 человек имеют инвалидность.

Материал и методы

Теоретико-методологической базой в процессе создания инклюзивной образовательной среды выступают следующие подходы к определению образовательной среды: 1) социально-психологический подход, предложенный научными коллективами В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова и других, в рамках которого эффективно решаются научные задачи с опорой на методологию социальной и педагогической психологии; 2) пространственно-предметный подход, предложенный учеными эстонской психологической школы (Х. Лийметс, Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал и др.), продолжившими традиции исследований М. Монтессори, данный подход направлен на анализ обусловленности поведения обучающихся пространственными особенностями образовательной среды; 3) экологический подход, который предложили Е. А. Климов, Г. А. Ковалёв, В. А. Ясвин, подход опирается на зарубежную и отечественную социологическую, психологическую и педагогическую методологию, носит системный характер и имеет обоснованное и апробированное инструментально-методическое обеспечение.

Проектирование инклюзивной образовательной среды осуществляется с опорой на труды С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой [4], М. Ю. Перфильевой, С. А. Прушинского, Ю. П. Симоновой [5] и других в вопросах инклюзивной образова-

тельной среды; В. В. Рубцова [6], В. И. Слободчикова [7], В. А. Ясвина [8, 9] и др. в вопросах проектирования образовательной среды; Н. Е. Жуковой, Е. Н. Палхаевой [10], А. Г. Ряписовой [11] и других при анализе проблем инклюзии в высшем образовании; М. В. Берсенева, В. И. Зиновьевой, А. Л. Носовой [12], В. З. Кантора, Ю. Л. Проект [13], М. В. Берсенева, В. И. Зиновьевой, Н. И. Наумовой, М. П. Шульмина [14] и других в вопросах проектирования образовательной среды в вузе.

За основу взято определение образовательной среды, данное В. А. Ясвиным, который рассматривает образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [8, с. 14].

Инклюзивная образовательная среда понимается как совокупность ресурсов (средств, внешних и внутренних условий), обеспечивающих реализацию права каждого человека на образование, включающее обучение, воспитание и личностное развитие, способствующих его позитивной социализации. По мнению С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой [4], М. Ю. Перфильевой, С. А. Прушинского, Ю. П. Симоновой [5], В. К. Чернявской, С. А. Ярмачевой и др., инклюзивная образовательная среда как вид образовательной среды обеспечивает возможности для эффективного саморазвития в условиях отдельной организации всем субъектам образовательного процесса.

Проектирование инклюзивной образовательной среды осуществлялось на основе таких принципов, как безопасность, насыщенность, доступность, трансформируемость, развивающий характер, равноправное участие всех субъектов образовательного процесса и др.

Анализ исследований В. А. Ясвина [9, с. 336], посвященных вопросам компонентов образовательной среды, С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой [4], М. Ю. Перфильевой, С. А. Прушинского, Ю. П. Симоновой [5], изучавших создание условий инклюзивной образовательной среды, В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова [2], А. М. Баскакова [15] и др., рассматривавших целостный педагогический процесс в вузе, позволил определить структуру инклюзивной образовательной среды, оптимальную для КГУ им. К. Э. Циолковского. При проектировании инклюзивной образовательной среды были учтены рекомендации, разработанные С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой [4] и др., а также положительный опыт в области инклюзивного обра-

зования различных РУМЦ, включая РУМЦ МГТУ им. Н. Э. Баумана, а также собственный успешный опыт, накопленный в нашем Университете.

Анализ исследований С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой [4], О. А. Козыревой, О. Шпека [16], В. А. Ясвина [9] позволил выделить успешность социализации студентов, в том числе с инвалидностью, как основной критерий эффективности функционирования инклюзивной образовательной среды.

Результаты и обсуждение

Структура инклюзивной образовательной среды КГУ им. К. Э. Циолковского включает пространственно-предметный, организационный, технологический, информационный и социальный компоненты.

Пространственно-предметный компонент инклюзивной образовательной среды характеризуется тем, что КГУ им. К. Э. Циолковского находится в центре города Калуги, исторической его части, что обеспечивает его транспортную доступность. Университет имеет ухоженную внутреннюю территорию. Студентам-инвалидам предоставляется возможность заехать на внутреннюю территорию на личном транспорте, оставить машину на стоянке для инвалидов и войти в учебный корпус со двора.

Все здания Университета (учебные здания, общежития, здание бассейна) имеют паспорта доступности объекта для инвалидов и предоставляемых на нем услуг в сфере образования в соответствии с нормативными правовыми документами [17], оснащены доступными входными группами, сменными креслами-колясками, пандусами и/или шагающими подъемниками, лифтами (учебный корпус № 1 и общежитие № 4) и т. д.

Университет имеет просторные, светлые кабинеты, обеспеченные современной, удобной мебелью, в том числе столы для студентов, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. Учебные аудитории оборудованы интерактивными комплексами, мультимедийными досками, кафедрами с микрофонами, телевизорами, видеокамерами и звуковыми колонками; лингафонные кабинеты оснащены наушниками; в лекционных аудиториях имеется мобильная индукционная модель для слабослышащих VERT-80 и др. Всю подробную информацию студенты с инвалидностью могут найти в разделе «Доступная среда» сайта Университета.

Университет имеет актовые залы, спортивные и тренажерные залы, зеркальный зал, бассейн, рекреационные зоны, комнату для релаксации,

ботанический сад, научную библиотеку, столовую, буфеты и др.

Большой читальный зал научной библиотеки соответствует современным требованиям и расположен на втором этаже первого корпуса. В читальном зале научной библиотеки имеются стационарные компьютеры и ноутбуки с возможностью выхода в Интернет (в стенах Университета все студенты и преподаватели имеют возможность выхода в Интернет через Wi-Fi КГУ им. К. Э. Циолковского). Для студентов с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата) оборудованы автоматизированные рабочие места. Имеются специальные компьютерные программы альтернативного доступа к электронной информации и базам данных, осуществляется адаптированный доступ к сети Интернет, официальному сайту вуза, электронному каталогу КГУ им. К. Э. Циолковского, ЭБС «IPRbooks», образовательной платформе Юрайт, ЭБС «Консультант студента», электронной медицинской библиотеке «Консультант врача» и др.

Рекреационные зоны корпусов продуманы, эстетически оформлены, имеют привлекательный дизайн интерьеров. Каждая зона имеет свою индивидуальность. В нее включены мягкие кресла различных форм и цветов, столы (маленькие и большие, круглые и прямоугольные), кофемашины и т. д.

Вплотную к зданию выстроено 14-этажное общежитие для студентов, отвечающее современным требованиям и предоставляющее возможность проживания, в том числе лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Все созданные в Университете предметно-пространственные условия служат цели обеспечения права каждого человека на получение образования, а также создания комфортных благоприятных условий для обучения, воспитания, развития личности всех субъектов образовательного процесса и их успешной социализации.

Организационный компонент инклюзивной образовательной среды находит отражение в иерархической управленческой структуре Университета и включает следующие подразделения (рис. 1).

Управленческая модель со строгой иерархией может порождать несогласованность в действиях подразделений, находящихся на одном уровне иерархии. Центр инклюзивного образования призван обеспечивать горизонтальные связи между подразделениями в вопросах обеспечения инклюзивного образования.

Созданная и функционирующая система взаимодействия Центра инклюзивного образова-

ния со структурными подразделениями Университета в процессе создания инклюзивной образовательной среды отражена на рис. 2. Специалисты Центра инклюзивного образова-

ния напрямую взаимодействуют с преподавателями Университета и студентами, имеющими инвалидность или ограниченные возможности здоровья.

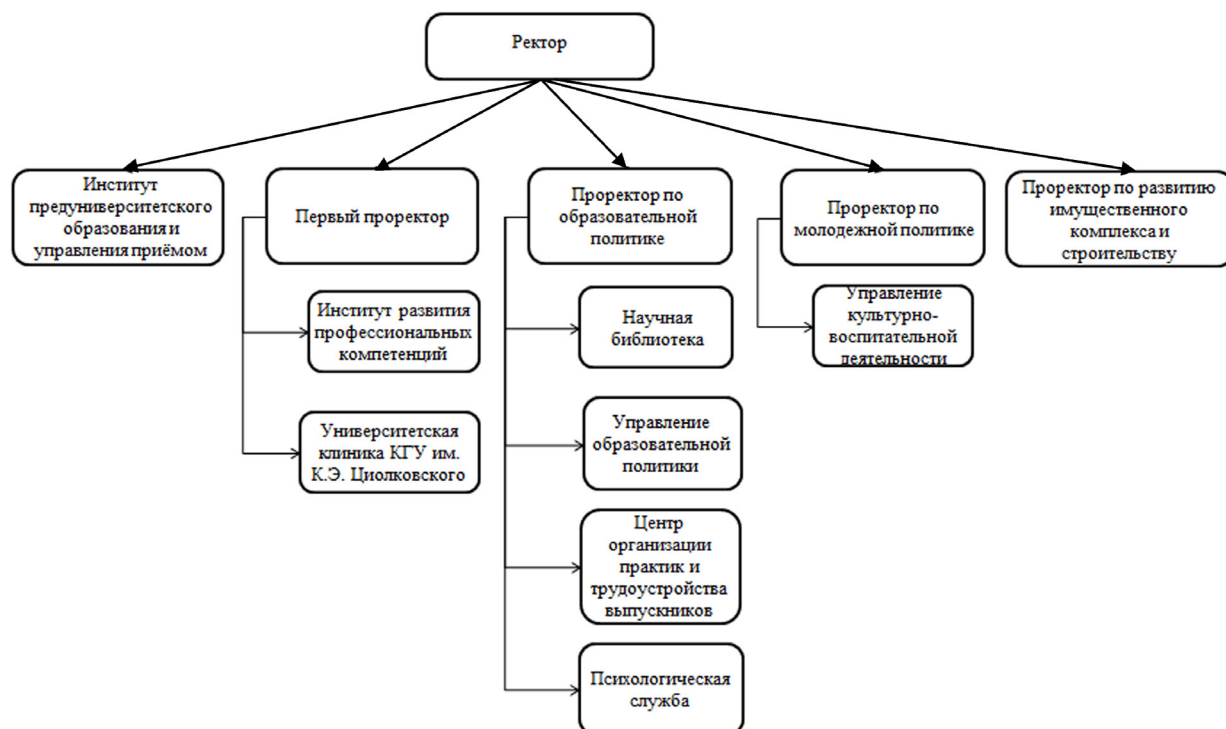


Рис. 1. Иерархическая управленческая структура Университета

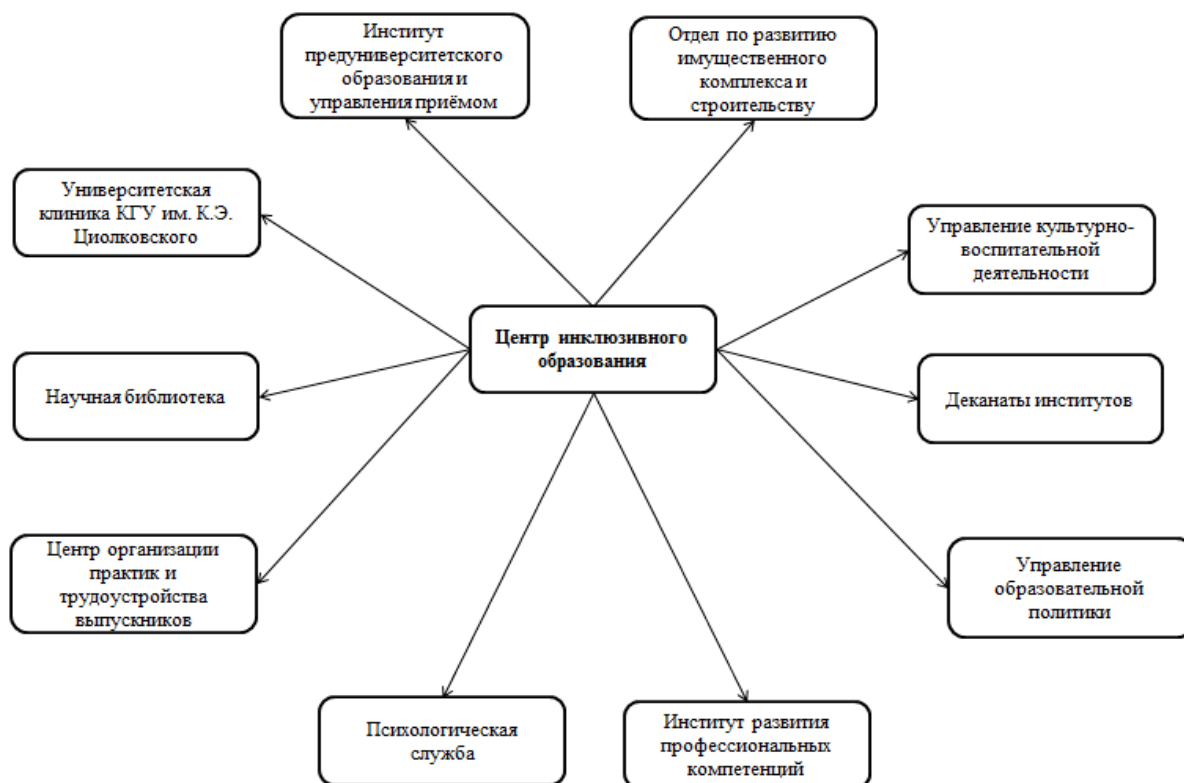


Рис. 2. Система взаимодействия Центра инклюзивного образования и структурных подразделений КГУ им. К. Э. Циолковского

Специалисты Центра инклюзивного образования координируют деятельность служб Университета по организации и осуществлению психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ, что обеспечивает качество инклюзивной образовательной среды.

Технологический компонент инклюзивной образовательной среды представлен формами, методами и средствами организации и осуществления воспитательно-образовательного взаимодействия, которое направлено на реализацию поставленных целей, решение задач, освоение содержания педагогического процесса. Система высшего образования является мощным институтом, способным превратить человеческий потенциал в человеческий капитал. Университет призван давать образование высокого качества, обеспечивать различные сферы общества кадрами, создавать и распространять фундаментальное знание, производить инновации и т. д. [18, с. 16–17].

В вузе в учебные планы всех основных образовательных программ введена обязательная дисциплина «Социальная инклюзия», для направления подготовки «Педагогическое образование» – факультатив «Психолого-педагогическое и логопедическое сопровождение детей с различными нозологиями».

Информационный компонент инклюзивной образовательной среды обеспечивается возможным доступом всех участников образовательных отношений к различной информации для абитуриентов, студентов, обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и их родителей, преподавателей и т. д. В Университете предоставлен доступ всем участникам образовательных отношений к электронным библиотекам, в том числе через Wi-Fi Университета. Информационный компонент инклюзивной образовательной среды представлен также циркуляцией информации между Центром инклюзивного образования и структурами Университета, обеспечивающей достижение образовательных целей и принятие оптимальных управленческих решений.

Социальный компонент инклюзивной образовательной среды характеризуется тем, что в Университете обучается почти 7 тысяч студентов из разных уголков России, ближнего и дальнего зарубежья, среди которых есть студенты с особенностями в развитии, представители разных национальностей, культур, стран и конфессий, студенты из больших и малых городов, мегаполисов и деревень. В Университете ведется работа по созданию толерантной инклюзивной образовательной среды, необходимой для формирования

гражданской, правовой и профессиональной позиции соучастия, готовности всех членов коллектива к общению и сотрудничеству, способности адекватно воспринимать социальные, личностные и культурные различия. Для осуществления личностного, индивидуального сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ введена система тьюторского сопровождения, которое делится на два вида: тьюторское сопровождение адаптации первокурсников (для всех студентов) и тьюторское сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Социальный компонент инклюзивной образовательной среды Университета обеспечивается гуманистическим и демократическим характером взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, создает условия для формирования отношений взаимного доверия, удовлетворения потребностей в безопасности, признания со стороны студентов и преподавателей, сохранения и развития адекватной самооценки, раскрытия личностных потенциалов, т. е. условий для удовлетворения комплекса социально ориентированных потребностей и позитивной социализации. С целью оптимизации учебного процесса и налаживания контактов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с окружающими проводится консультативно-просветительская работа со студентами-инвалидами, членами их семей, однокурсниками, преподавателями вуза и другими категориями заинтересованных лиц.

Таким образом, совокупность пространственно-предметного, организационного, технологического, информационного и социального компонентов обеспечивает инклюзивную образовательную среду, способствующую реализации инвалидами своего права на получение высшего образования, а также их дальнейшей успешной профессиональной социализации.

В процессе создания инклюзивной образовательной среды Университета работа осуществляется по таким направлениям, как совершенствование локальной нормативно-правовой базы, материально-технического оснащения, научно-информационного и кадрового обеспечения инклюзивного образования, повышение архитектурной доступности объектов инфраструктуры вуза для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, повышение качества образования, получаемого обучающимися с инвалидностью и ОВЗ.

Моделирование инклюзивной образовательной среды вуза осуществляется всеми участниками образовательного процесса: административными работниками, профессорско-препода-

вательским составом и самими студентами при активном участии общественных организаций, таких как Калужская областная организация общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское Ордена Трудового Красного Знамени общество слепых» и Калужское региональное отделение Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих».

Особое место в проектировании инклюзивной образовательной среды вуза занимает организация работы со студентами, осуществление психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью с привлечением к этой работе их сокурсников. С этой целью был разработан и включен в программу обучения студентов-тьюторов модуль по этике взаимодействия с лицами с инвалидностью. Выстроенное взаимодействие со студентами позволило более успешно осуществлять социализацию студентов с инвалидностью и ОВЗ, а также оказывать помощь этим студентам в разрешении возникающих у них проблем.

В Университете реализуется также программа повышения квалификации «Обеспечение доступности предоставляемых услуг в сфере высшего образования инвалидам и лицам с ОВЗ» для профессорско-преподавательского состава.

Проводимая работа обеспечивает и сохранение контингента студентов с инвалидностью и ОВЗ, и совершенствование пространственной среды и материально-технической базы, обеспечивающих доступность для студентов с инвалидностью и ОВЗ объектов Университета, и участие студентов с инвалидностью не только в учебной, но и других видах деятельности, реализуемых в Университете.

Результаты опросов студентов показали, что: 1) студенты устанавливают и поддерживают коммуникации между собой, независимо от образовательных потребностей и индивидуальных возможностей друг друга; 2) студенты, нуждающиеся в поддержке в процессе обучения, получают ее и от других студентов, и от преподавателей, и от общественных организаций, включая профсоюз; 3) в Университете создаются условия для вовлечения всех студентов, в том числе с инвалидностью во все сферы жизни: образовательные, научные, досуговые, правовые и т. д.; мероприятия, проводимые в вузе, объединяют всех студентов; 4) образовательный процесс в Университете способствует сохранению своеобразия и уникальности каждого участника образовательного процесса – и обучающихся, и препода-

вателей. Таким образом, функционирование созданной в Университете инклюзивной образовательной среды способствует успешной социализации студентов, в том числе студентов с инвалидностью.

Кроме этого, анализ результатов анкетирования студентов, включая студентов с инвалидностью, позволил выявить трудности, возникающие у них в процессе поступления и обучения в Университете, а также определить шаги по их преодолению. В частности, была обновлена информация в разделе «Доступная среда» об условиях обучения и проживания студентов с ОВЗ и инвалидностью, расширено осуществление системы тьюторства и сопровождения первокурсников в период адаптации в вузе специально подготовленными старшекурсниками. Особое внимание уделяется сопровождению студентов, у которых возникают трудности в обучении, проведению работы преподавателями по преодолению выявленных трудностей, индивидуальному консультированию студентов по возникающим у них вопросам.

Заключение

Таким образом, в настоящее время структура инклюзивной образовательной среды КГУ им. К. Э. Циолковского представлена пространственно-предметным, организационным, технологическим, информационным и социальным компонентами.

Работа по совершенствованию инклюзивной образовательной среды Университета продолжается, в частности, это касается таких вопросов, как планировка корпусов и их интерьеров, обеспечивающих комфорт для всех видов деятельности студентов (учебы, аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы, общения, научной, общественной, спортивной, досуговой и других видов деятельности); социокультурной среды Университета, которая включает медиа-центр, актовые залы, коворкинг-зоны и пр., и обеспечивает организацию учебно-воспитательного процесса, развитие общекультурных и социально-личностных компетенций обучающихся. Особое внимание обращено на работу Центра инклюзивного образования, осуществляющего координирующую функцию в вопросах обучения, воспитания и развития студентов с инвалидностью, поиска средств обучения, в том числе специальных для обучающихся с инвалидностью, решение вопросов взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса.

Список источников

1. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
2. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в действующей редакции). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.11.2022).
4. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 151 с.
5. Перфильева М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинский С. А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования (рабочая версия). URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/4fd/uchastie-obrshchestvennykh-organizatsiy-invalidov-v-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 22.11.2022).
6. Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.; Самара: Изд-во МГППИ, 2001. С. 77–81.
7. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
9. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
10. Палхаева Е. Н., Жукова Н. Е. Проблемы инклюзии в высшем образовании: обзор современных гуманитарных исследований // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26954> (дата обращения: 22.11.2022).
11. Ряписова А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2017. Т. 7, № 1. С. 7–20. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.01>
12. Зиновьева В. И., Берсенева М. В., Носова А. Л. Инклюзивное образование и вуз: анализ мнений и факторы развития // Вестник Томского гос. ун-та. Серия: История. 2020. № 67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-i-vuz-analiz-mneniy-i-factory-razvitiya> (дата обращения: 22.11.2022).
13. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-vysshee-obrazovanie-sotsialno-psihologicheskoe-blagopoluchie-studentov> (дата обращения: 22.11.2022).
14. Зиновьева В. И., Наумова Н. И., Берсенева М. В., Шульмин М. П. Формирование позитивной атмосферы в отношении лиц с ограниченными возможностями в образовательном пространстве // Вестник Томского гос. ун-та. Серия: История. 2019. № 61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pozitivnoy-atmosfery-v-otnoshenii-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 22.11.2022).
15. Баскаков А. М. Сущность, структура и закономерности целостного педагогического процесса в вузе // Вестник ЧГАКИ. 2007. № 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-struktura-i-zakonomernosti-tseloalnogo-pedagogicheskogo-protsesta-v-vuze> (дата обращения: 10.10.2022).
16. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. № 1 (142). С. 112–115. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21138903> (дата обращения: 22.11.2022).
17. Письмо Минобрнауки России от 12 февраля 2016 г. N ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196554/ (дата обращения: 22.11.2022).
18. Университеты на перепутье: высшее образование в России / под ред. Д. П. Платоновой, Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2019. 320 с.

References

1. Andreyeva T. V. *Semeynaya psikhologiya: uchebnoye posobiye* [Family psychology: studies. stipend]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2004. 244 p. (in Russian).

2. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. *Pedagogika: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Pedagogy: Textbook for students. higher. ped. studies. institutions]. Ed. V. A. Slastenin. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 576 p. (in Russian).
3. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (v deystvuyushchey redaktsii) "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii"* [Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (as amended)] (in Russian). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 22 November 2022).
4. Alekhina S. V., Samsonova E. V. (eds) *Sozdaniye inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskiye rekomendatsii dlya rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Creating an inclusive educational environment in educational organizations: methodological recommendations for managers and teaching staff of educational organizations]. Moscow, MGPPU Publ., 2022. 151 p. (in Russian).
5. Perfil'eva M. Yu., Simonova Yu. P., Prushinskiy S. A. *Uchastiye obshchestvennykh organizatsiy invalidov v razvitii inklyuzivnogo obrazovaniya (rabochaya versiya)* [Participation of public organizations of disabled people in the development of inclusive education (Working version)] (in Russian). URL: <https://narfu.ru/upload/iblock/4fd/uchastie-obshchestvennykh-organizatsiy-invalidov-v-razvitie-inklyuzivnogo-obrazovaniya.pdf> (accessed 22 November 2022).
6. Rubtsov V. V. O probleme sootnosheniya razvivayushchikh obrazovatel'nykh sred i formirovaniya znaniya (k opredeleniyu predmeta ekologicheskoy psikhologii) [On the problem of the correlation of developing educational environments and the formation of knowledge (to the definition of the subject of environmental psychology)]. In: *Materialy 2-y Rossiyskoy konferentsii po ekologicheskoy psikhologii (Moskva, 12–14 aprelya 2000 g.)* [Materials of the 2nd Russian Conference on Environmental Psychology (Moscow, April 12–14, 2000)]. Moscow; Samara: Izd-vo MGPI Publ., 2001. P. 77–81 (in Russian).
7. Slobodchikov V. I. O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya [On the concept of the educational environment in the concept of developing education]. In: *2-a Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii: tezisy (Moskva, 12–14 aprelya 2000 g.)* [2nd Russian Conference on Environmental Psychology. Theses. (Moscow, April 12–14, 2000)]. Moscow, Ekopsitsentr ROSS Publ., 2000. P. 172–176 (in Russian).
8. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (in Russian).
9. Yasvin V. A. *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovaniye, upravleniye* [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2019. 448 p. (in Russian).
10. Palkhayeva E. N., Zhukova N. E. Problemy inklyuzii v vysshem obrazovanii: obzor sovremennykh gumanitarnykh issledovaniy [Problems of inclusion in higher education: a review of modern humanitarian studies]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2017, no. 5 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26954> (accessed 22 November 2022).
11. Ryapisova A. G. Inklyuzivnoye obrazovaniye kak sistemnaya innovatsiya [Inclusive education as a systemic innovation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 7–20 (in Russian). doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.01>
12. Zinov'eva V. I., Bersenev M. V., Nosova A. L. Inklyuzivnoye obrazovaniye i vuz: analiz mneniy i faktory razvitiya [Inclusive education and university: analysis of opinions and development factors]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya*, 2020, no. 67 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-i-vuz-analiz-mneniy-i-faktory-razvitiya> (accessed 23 November 2022).
13. Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inklyuzivnoye vyssheye obrazovaniye: sotsial'noye blagopoluchiye studentov [Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2019, no. 2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-vysshee-obrazovanie-sotsialno-psihologicheskoe-blagopoluchie-studentov> (accessed 23 November 2022).
14. Zinov'eva V. I., Naumova N. I., Bersenev M. V., Shul'min M. P. Formirovaniye pozitivnoy atmosfery v otnoshenii lits s ograniченными возможностями v obrazovatel'nom prostranstve [Formation of a positive atmosphere in relation to persons with disabilities in the educational space]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya*, 2019, no. 61 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pozitivnoy-atmosfery-v-otnoshenii-lits-s-ograniченными-vozmozhnostyami-v-obrazovatel'nom-prostranstve> (accessed 23 November 2022).
15. Baskakov A. M. Sushchnost', struktura i zakonomernosti tselostnogo pedagogicheskogo protsessa v vuze [The essence, structure and regularities of the holistic pedagogical process at the university]. *Vestnik ChGAKI – Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2007, no. 2 (12) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sushchnost-struktura-i-zakonomernosti-tselostnogo-pedagogicheskogo-protsessa-v-vuze> (accessed 22 November 2022).

16. Kozyreva O. A. Sozdaniye inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema [Creation of an inclusive educational environment as a socio-pedagogical problem]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2014, no. 1 (142), pp. 112–115 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21138903> (accessed 22 November 2022).
17. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 12 fevralya 2016 g. N VK-270/07 “Ob obespechenii usloviy dostupnosti dlya invalidov ob’’ektov i uslug v sfere obrazovaniya” [Letter of the Ministry of Education and Science of Russia dated February 12, 2016 N VK-270/07 “On ensuring conditions of accessibility for disabled people of objects and services in the field of education”] (in Russian). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196554/ (accessed 22 November 2022).
18. Platonova D. P., Kuz'minov Ya. I., Frumin I. D. (eds.). *Universitety na pereput'e: vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Universities at the crossroads: higher education in Russia]. Moscow, Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly ekonomiki Publ., 2019. 320 p. (in Russian).

Информация об авторах

Макарова В. А., доктор педагогических наук, профессор, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (ул. Степана Разина, 26, Калуга, Россия, 248023).

E-mail: MakarovaVA@tksu.ru

Астахова Л. Г., старший преподаватель, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (ул. Степана Разина, 26, Калуга, Россия, 248023).

E-mail: AstahovaLG@tksu.ru

Information about the authors

Makarova V. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Tsiolkovskiy Kaluga State University (ul. Stepana Razina, 26, Kaluga, Russian Federation, 248023).

E-mail: MakarovaVA@tksu.ru

Astakhova L. G., Senior Lecturer, Tsiolkovskiy Kaluga State University (ul. Stepana Razina, 26, Kaluga, Russian Federation, 248023).

E-mail: AstahovaLG@tksu.ru

Статья поступила в редакцию 02.03.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 02.03.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК378.046.4

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-64-72>

Информационно-аналитический подход к проектированию образовательного контента в системе научно-методического сопровождения классных руководителей

Светлана Олеговна Авчинникова

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия, avsh73@mail.ru

Аннотация

По заказу Академии Минпросвещения России, координирующей работу единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, осуществлялась разработка информационно-аналитических материалов по проблеме психолого-педагогического взаимодействия педагогов с семьями воспитанников как основы содержания образовательных программ. Цель – обобщение опыта разработки информационно-аналитических материалов и обоснование информационно-аналитического подхода к проектированию образовательного контента в системе научно-методического сопровождения классных руководителей. При реализации информационно-аналитического подхода применялись следующие методы: информационная диагностика массива; выполнение библиографических процедур; выделение перечня ключевых слов и видов научно-методических разработок; составление информационных карт с учетом с перечня ключевых слов и видов научно-методических разработок; каталогизация научно-методических разработок. В результате информационно-аналитической работы в библиографический список по теме «Эффективные технологии психолого-педагогического взаимодействия с семьей обучающегося» вошли 302 источника, отвечающие критериям актуальности, важности информации, полноты информации, комплексности и в совокупности освещающие заявленную проблему как в плане теоретического анализа, описания технологических подходов, так и в практико-ориентированном ключе, отражающем передовой педагогический опыт. По результатам экспертной оценки в аннотированный каталог включено 127 источников. Каталог предназначен для размещения в электронной среде и содержит название разработки, ключевые слова, вид разработки, аннотацию, информацию об источнике, доступ к разработке. В аннотации отражены наиболее значимые сведения, содержащиеся в источнике, дается рекомендация относительно использования разработки при конструировании программ дополнительного профессионального образования. Аннотация может рассматриваться как самостоятельный фрагмент образовательного контента. В результате исследования установлено, что информационно-аналитический подход позволяет представить наиболее ценную и актуальную информацию в виде готовых разработок с указанием их целесообразного использования в системе научно-педагогического сопровождения классных руководителей, что делает проектирование образовательного контента более технологичным и содержательно сбалансированным. Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в интеграции в теорию и технологию дополнительного профессионального педагогического образования нового способа разработки образовательного контента на основе использования аннотированного тематического каталога. Практическая значимость работы определяется созданием самостоятельного информационного ресурса – аннотированного каталога по теме «Современные технологии взаимодействия классного руководителя с семьей обучающихся» и возможностью его применения для конструирования программ дополнительного профессионального образования педагогов в вузовской практике при подготовке специалистов педагогического и психолого-педагогического профиля, а также для самообразования классных руководителей и быстрого поиска ими профессионально значимой информации.

Ключевые слова: взаимодействие педагогов с семьей, повышение квалификации, образовательный контент, аннотированный каталог, информационные ресурсы

Благодарности: работа выполнена по Договору ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» № 223/22 от 30.06.2022 на оказание услуг по разработке информационно-аналитических материалов по теме «Современные технологии взаимодействия классного руководителя с семьей обучающихся» для использования субъектами Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

Для цитирования: Авчинникова С. О. Информационно-аналитический подход к проектированию образовательного контента в системе научно-методического сопровождения классных руководителей // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 64–72. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-64-72>

Information and analytical approach to the design of educational content in the system of scientific and methodological support for class teachers

Svetlana O. Avchinnikova

Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, avsh73@mail.ru

Abstract

By order of the Academy of the Ministry of Education of Russia, which coordinates the work of a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and management personnel, we developed information and analytical materials on the problem of psychological and pedagogical interaction between teachers and families of pupils as the basis for the content of educational programs. The aim was to generalize the experience of developing information and analytical materials and substantiate the information and analytical approach to the design of educational content in the system of scientific and methodological support for class teachers. When implementing the information-analytical approach, we used the following methods: information diagnostics of the array; implementation of bibliographic procedures; highlighting the list of keywords and types of scientific and methodological developments; compilation of information maps, taking into account the list of keywords and types of scientific and methodological developments; cataloging scientific and methodological developments. As a result of information and analytical work, the bibliographic list on the topic "Effective technologies of psychological and pedagogical interaction with the student's family" includes 302 sources that meet the criteria of relevance, importance of information, completeness of information, complexity and, in aggregate, highlight the stated problem both in terms of theoretical analysis, description technological approaches, and in a practice-oriented way, reflecting the best pedagogical experience. According to the results of an expert assessment, the annotated catalog includes 127 sources. The catalog is intended for placement in an electronic environment. The catalog contains the name of the development, keywords, type of development, annotation, information about the source, access to the development. The abstract reflects the most significant information contained in the source, gives a recommendation regarding the use of the development in the design of programs of additional professional education. The abstract can be considered as an independent piece of educational content. As a result of the study, we found that the information-analytical approach allows presenting the most valuable and relevant information in the form of ready-made developments, indicating their appropriate use in the system of scientific and pedagogical support for class teachers, which makes the design of educational content more technologically advanced and meaningfully balanced. The theoretical significance of the study is the integration into the theory and technology of additional professional pedagogical education of a new way of developing educational content based on the use of an annotated thematic catalog. The practical significance of the work lies in the creation of an independent information resource – an annotated catalog on the topic "Modern technologies for the interaction of the class teacher with the family of students" and the possibility of its use for designing programs for teachers' additional professional education, in university practice in the preparation of pedagogical and psychological-pedagogical specialists, as well as for self-education of class teachers and their quick search for professionally significant information.

Keywords: interaction between teachers and families, advanced training, educational content, annotated catalogue, information resources

Acknowledgments: the work was carried out under the Agreement of the Federal State Autonomous Educational Institution of Further Professional Education "Academy of the Ministry of Education of Russia" No. 223/22 dated June 30, 2022 for the provision of services for the development of information and analytical materials on the topic "Modern technologies for interaction between the class teacher and the family of students" for use by subjects of the Unified Federal System of Scientific-methodological support for teaching staff and management personnel.

For citation: Avchinnikova S. O. Informatsionno-analiticheskiy podkhod k proyektirovaniyu obrazovatel'nogo kontenta v sisteme nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya klassnykh rukovoditeley [Information and analytical approach to the design of educational content in the system of scientific and methodological support for class teachers]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 64–72 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-64-72>

Введение

Укрепление института семьи, усиление ее социализирующей функции, содействие в реализации воспитательного и культурно-образовательного потенциала являются одним из приоритетов национальной политики Российской Федерации. Ключевым социальным институтом, призванным тесно взаимодействовать и осуществлять соци-

ально-психолого-педагогическую поддержку ответственного родительства, выступает система образования.

В основополагающих документах, определяющих стратегию и механизмы инновационного развития системы образования, таких как ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегия развития воспитания в РФ на период до

2025 года», Национальный проект «Образование», «Примерная программа воспитания», постулирована необходимость вовлечения родителей (законных представителей) в учебно-воспитательный процесс и установления конструктивного взаимодействия с образовательной организацией. Одной из главных задач школы, согласно требованиям ФГОС, является создание педагогической системы, основанной на взаимодействии педагогического, ученического и родительского коллективов как равноправных партнеров. Проблема активизации партнерского взаимодействия семьи и образовательной организации на сегодняшний день поднимается и зарубежными исследователями [1]. Ведущие ученые отмечают, что «просвещение родителей по вопросам семейного воспитания особенно актуально в условиях современной социокультурной ситуации, когда виртуальная среда и использование новых технологий влекут за собой необходимость получения новых знаний родителями относительно развития, обучения и воспитания детей и подростков» [2, с. 84]. Отсюда возникает объективная потребность в подготовке педагогического сообщества к взаимодействию с семьями воспитанников с учетом изменяющихся реалий, новых вызовов и открывающихся возможностей. Существенную роль в решении этой проблемы играет ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», координирующее работу единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

В обеспечении научно-методического сопровождения педагогических работников по проблеме эффективного взаимодействия с семьями воспитанников актуальным является вопрос формирования образовательного контента, доступного для использования как преподавателями, так и слушателями системы повышения квалификации. При этом образовательный контент правомерно рассматривать как понятие, интегрирующее традиционные термины «содержание образования» и «учебный материал» и буквально означающее «информационное наполнение», способное учить новому, формировать компетенции, развивать личностные качества [3].

В настоящее время накоплен значительный массив информации по тематике педагогического взаимодействия. При этом имеющиеся научные, методические, опытно-экспериментальные материалы рассредоточены по разным информационным системам и базам данных. Кроме того, они, безусловно, обладают разной научно-познавательной и практической ценностью. Это затрудняет процесс их оперативного использова-

ния в научно-методической работе. Необходима систематизация, локализация и селекция материалов по релевантности, что повысит доступность, адресность использования источников, снизит трудозатраты специалистов на поиск и обработку востребованной информации, ускорит диссеминацию передового педагогического опыта. Разработка информационно-аналитического подхода к проектированию образовательного контента стала целью исследования, проведенного Федеральным центром научно-методического сопровождения педагогических работников при Смоленском государственном университете.

Материал и методы

Информационно-аналитический подход, понимаемый как совокупность способов, приемов в рассмотрении источников информации с точки зрения их содержательной ценности [4, с. 41], был реализован поэтапно:

- проведение информационной диагностики объекта (выделение объекта и цели диагностики, анализ предметного поля, подготовка рубрикатора, формулировка критериев отбора сведений об анализируемом объекте);

- выполнение библиографических процедур (поиск, оценка и выбор источников информации об объекте, отбор и систематизация, оценка источников информации, ранжирование источников информации по их ценностным свойствам);

- формулировка предложений по перечню ключевых слов и видов научно-методических разработок;

- составление информационных карт с учетом сводного перечня ключевых слов и рекомендованных видов научно-методических разработок (аналитика текстов, отбор фактических данных, свертывание информации, соблюдение формата ввода в базу данных);

- каталогизация научно-методических разработок;

- осмысление результатов работы, формулировка выводов и рекомендаций.

В рамках информационно-аналитического подхода соблюдаются принципы аналитической деятельности [5]:

- целенаправленности – ориентация на достижение конкретного результата в виде аннотированного каталога;

- актуальности – учет не только текущей ситуации и потребностей практики, но и вопросов, имеющих перспективы развития в обозначенной области;

- активности – использование членами научного коллектива компетенций и личного опыта,

реализация экспертной позиции в работе с источниками;

- достоверности – учет истинности исходных данных, точность описания и интерпретации авторских материалов при аннотировании;

- объективности – отсутствие тенденциозности, беспристрастное отношение к информационным источникам, результатам информационно-аналитической работы;

- полноты – использование всей доступной информации, относящейся к решаемой задаче;

- альтернативность мнений – наличие у каждого сотрудника научного коллектива возможности свободно высказать свое независимое мнение по ходу и результатам выполнения исследовательского задания.

Информационная диагностика проводилась по следующим интернет-ресурсам: Научная электронная библиотека LIBRARY.RU; КиберЛенинка; электронный каталог авторефератов диссертаций Российской государственной библиотеки; информационно-поисковая система Роспатента; электронная библиотека Информационного центра «Библиотека им. К. Д. Ушинского» РАО; образовательная платформа Юрайт; JSTOR – цифровая база данных полнотекстовых научных журналов и книг (гуманитарные науки) на английском языке; официальные сайты образовательных и общественных организаций; персональные сайты педагогов.

Поиск осуществлялся по запросам «классный руководитель», «взаимодействие с семьей», «работа с семьей», «партнерство семьи и школы», «сотрудничество педагога с семьей», «помощь семье в воспитании». По разным поисковым системам на предъявленные запросы было дано от 28 до 870 ссылок.

Экспресс-анализ полученных по запросам источников предусматривал исключение информации, не отражающей сущность темы «Современные технологии взаимодействия классного руководителя с семьей обучающихся» и не обладающей достаточной актуальностью, т. е. материалов, опубликованных до 2017 г. Отбору также не подлежали источники с ограниченным доступом к полному тексту документа.

В дальнейшем при работе с источниками были применены критерии важности информации, полноты информации, комплексности.

Важной признавалась информация, способная удовлетворить потребность пользователя (разработчика программ ДПО), имеющая непосредственную связь с решением проблемы – совершенствование профессиональных компетенций классных руководителей в применении современных форм и методов взаимодействия с семьей

ей обучающихся; содержащая признаки теоретической или практической значимости; информация, использование которой может внести вклад в развитие института классного руководства.

Полнота информации оценивалась в формальном и содержательном ключе. Формально требовалось наличие данных об источнике, необходимых для включения в каталог. Содержательно полнота представления информации в источнике означала достаточность для решения конкретных задач (дефинирование понятий, описание инновационного опыта, репрезентация педагогического явления, оперирование статистическими данными, использование в качестве иллюстративного материала, проведение диагностики и т. д.).

Критерий комплексности означает, что отбор источников осуществляется с учетом понимания многоаспектности проблемы взаимодействия классного руководителя с семьями обучающихся. Так, целенаправленно отбирались источники:

- представляющие разные уровни, ступени образования (начальная школа, среднее и старшее звено, классное руководство в среднем профессиональном образовании);

- отражающие специфику взаимодействия классного руководителя с семьями детей разных категорий (ограниченные возможности здоровья, одаренность, приемная семья, многодетная семья, девиантное поведение, мигранты, неуспеваемость, трудности адаптации и др.);

- раскрывающие особенности взаимодействия в различных направлениях воспитания, учебной и внеклассной деятельности;

- актуализирующие инновационные формы и методы работы классного руководителя, в том числе информационно-коммуникационные технологии.

На этапе каталогизации была проведена экспертная оценка целесообразности включения в каталог источников из списка по 10-балльной шкале. Каждый источник получил суммарную оценку двух экспертов. Источники были ранжированы по убыванию. Для первых 127 наименований (36 источников занимали в рейтинге равную позицию – 14 баллов) составлены информационные карты.

Результаты и обсуждение

Всего было отобрано 302 источника, из них: научная статья – 225; презентация – 3; диссертация (автореферат) – 19; учебник, учебное пособие – 13; монография – 7; сборник научных трудов (тематический) – 1; свидетельство о регистрации программы для ЭВМ – 1; дополнительная профессиональная программа повышения

квалификации – 1; методические рекомендации – 26; рабочая программа дисциплины – 1; информационный бюллетень – 2; конкурсные проекты – 1; доклад на педагогическом совещании – 1; вебинар – 1.

В библиографическом списке преобладают авторские публикации в журналах и сборниках материалов конференций объемом 0,3–0,5 печатных листа. Содержание статей включает обзоры литературы по теме, теоретические изыскания авторов, эмпирические данные, полученные в ходе экспериментальной работы, а также описания авторских методов и приемов работы. В этой связи научные статьи рассматриваются как важный источник информации для разработки программ ДПО. В частности, с учетом обозначенных в программе компетенций и при ориентации на тематику публикаций может быть определена структура учебного плана, перечень конкретных разделов и тем, а также выстроено содержание лекций. Кроме того, в программу ДПО могут быть включены ссылки на научные статьи в качестве материалов для самостоятельного изучения слушателями.

Для аутентичного знакомства с теоретическими представлениями и практическими разработками зарубежных специалистов, работающих над проблемой взаимодействия педагогов с семьей учащихся, в перечень источников включены ряд статей на английском языке [6–8].

В библиографическом списке представлено небольшое количество учебников и учебных пособий, содержащих отдельные главы и параграфы, раскрывающие теорию и методику работы классного руководителя с семьями учащихся. Учитывая, что эти издания предназначены для вузов, предполагается их использование при разработке программ ДПО в части составления материалов входного контроля.

Методические материалы чаще встречаются на сайтах образовательных и общественных организаций и отличаются по формам: авторские методики, памятки для родителей и педагогов, методические рекомендации, сценарии, разработки, программы, проекты и др. Они являются незаменимым помощником в работе педагога, так как могут непосредственно использоваться во взаимодействии с родителями и учащимися, поэтому в рамках дополнительного образования целесообразно рекомендовать слушателям ознакомление с банком методических материалов по тематике обучающего цикла. Кроме того, методические материалы могут быть интегрированы в программу дополнительного образования при разработке практических заданий: для рефлексии личного опыта и сопоставления с передовым; для

адаптации представленных материалов применительно к условиям собственной деятельности; критического анализа и прогнозирования трудностей внедрения в практику (написание рецензий). Методические материалы целесообразно использовать в качестве иллюстративного материала для содержания лекционного курса.

Монографии, отобранные по теме, немногочисленны, но, как известно, ценны глубокой проработкой заявленной проблемы. Поэтому они могут рассматриваться как основной источник информации по соответствующей теме в программе ДПО. В частности, это такие темы, как «Технологии личностно ориентированного взаимодействия педагога с семьей воспитанника» [9], «Способы формирования педагогической культуры родителей как субъектов образовательного пространства» [10], «Роль классного руководителя в установлении партнерских отношений семьи и школы» [11]. В представленных монографиях содержатся свежие идеи, авторские разработки, инновационные техники и форматы взаимодействия, что пополнит методическую копилку начинающих классных руководителей.

Диссертации и авторефераты, включенные в перечень, наиболее обстоятельно раскрывают один из аспектов взаимодействия педагога с семьей: совместное решение проблем духовно-нравственного воспитания школьников [12], повышения успеваемости учащихся [13], профилактики девиаций [14] и др. Они могут быть использованы в вариативной части программы, рекомендованы слушателям программ ДПО для углубленного изучения тематики курса, при наличии образовательных запросов о работе с отдельными категориями родителей (замещающие семьи, одинокие отцы), для выполнения проектной работы по теме дополнительной программы повышения квалификации педагогов.

В аннотированный каталог включено 127 источников. Каталог содержит следующие разделы: название разработки, ключевые слова, вид разработки, аннотация, информация об источнике, доступ к разработке.

Название материалов формулировалось либо исходя из наиболее значимого фрагмента, заслуживающего внимания целевой аудитории, либо на основании содержания всего документа.

Ключевые слова были выделены на основании проведенного анализа источников, в частности, исходя из частоты встречаемости, а также путем обобщения и установления родовидовых отношений, структурной организации лексических единиц. Под ключевыми словами при этом понималось слово и словосочетание, несущее смысловую нагрузку в тексте документа.

Аннотация – краткая, точная, логически связанная и грамотно изложенная информация о содержании источника, в работе представлена двумя видами. Общая аннотация составлялась на источник, содержание которого целиком относится к теме информационно-аналитических материалов; аналитическая составлялась в тех случаях, когда определенный аспект содержания документа представляет значимую информацию по рассматриваемой проблеме.

С учетом функционального назначения предпочтение в процессе работы отдавалось рекомендательному виду аннотаций [15], призванному пропагандировать документ, фокусировать внимание на наиболее значимых, по мнению разработчиков каталога, аспектах и возможностях их использования участниками Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.

В каталог были включены научно-методические разработки разных видов в количестве:

- научные исследования – 42 пункта;
- учебно-методические разработки – 30 пунктов;
- образовательные программы – 1 пункт;
- учебные материалы для проведения занятий – 11 пунктов;
- регламенты – 5 пунктов;
- справочные материалы – 1 пункт;
- диагностические/оценочные материалы – 9 пунктов;
- цифровые инструменты – 1 пункт;
- статистические материалы – 4 пункта;
- наглядно-демонстрационные материалы – 7 пунктов;
- описание передового педагогического (инновационного) опыта – 16 пунктов.

В содержательном плане информацию, представленную в каталоге, наиболее полно характеризуют ключевые слова. Всего в каталоге, в 127 научно-методических разработках приведено 618 ключевых слов, т. е. в среднем по 5 единиц на источник. По частоте упоминания в каталоге ключевые слова разделены на четыре группы: фигурируют до 3 раз; от 4 до 10 раз; от 11 до 20 раз; более 20 раз.

В первую группу преимущественно вошли ключевые слова из смежных тем («духовно-нравственное воспитание», «базовые национальные ценности», «сельская школа», «волонтерство», «адаптивное обучение», «командная работа», «выявление психолого-педагогических проблем и анализ степени нарушений в психическом, личностном и социальном развитии детей», «профилактика интернет-рисков», «профилакти-

ка мобильной зависимости школьников», «диагностика профессиональных дефицитов» и др.), а также основные педагогические категории и общепедагогические термины («воспитание», «обучающиеся», «социализация», «образовательный процесс», «образовательные организации», «воспитательные практики», «цифровизация образования» и др.). Присутствие указанных лексических единиц указывает на широкий контекст деятельности классного руководителя во взаимодействии с семьей и на его отражение в современных публикациях.

Характеризуя представительство первой группы, следует отметить, что в нее попали такие слова, как «взаимодействие в СПО», «предметно-методическая поддержка родителей» «взаимодействие с родителями одаренного ребенка». При составлении каталога выяснилось, что публикаций, отвечающих критериям и содержащих полезную информацию, с обозначенными ключевыми словами недостаточно. Это позволяет сделать эмпирический вывод о необходимости приоритетной научно-методической разработки данной проблематики.

Во второй группе оказались такие ключевые слова, как «бесконфликтное взаимодействие», «взаимодействие в ЗОЖ», «интернет в работе классного руководителя», «информационно-коммуникационные компетенции классного руководителя», «информационно-методическое сопровождение», «классный руководитель – тьютор – семья», «межкультурное взаимодействие», «проектная деятельность классного руководителя», «профессиональная готовность к работе с семьей», «взаимодействие с родителями детей группы риска», «взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ» и др. Слова этой группы соотносятся с ведущими тенденциями в системе образования и актуальными направлениями в работе классного руководителя: информатизация, инклюзия, здоровьесбережение, межкультурное взаимодействие. Почти треть включенных в каталог аннотаций по этой проблематике позволяет при разработке программ ДПО представить слушателям развернутую полифонию мнений и опыта и усовершенствовать как общепрофессиональные, так и специальные компетенции.

Третья группа представлена лексическими единицами с более общим значением: «аксиологические аспекты взаимодействия», «взаимодействие в начальной школе», «взаимодействие во внеурочной деятельности», «педагогическое взаимодействие», «нормативно-правовое регулирование взаимодействия», «психолого-педагогическое сопровождение семьи», «субъект-субъектное взаимодействие» и др. Повторяемость этих

слов говорит, во-первых, о значимости соответствующих тематик в контексте рассматриваемой проблемы и, во-вторых, о достаточности материала для их освещения. Привязанные к этим ключевым словам источники разнообразны и в зависимости от вида научно-методической разработки могут использоваться как в содержании базовой части тематического плана, так и предметно-методической.

Четвертая группа объединяет наиболее популярные ключевые слова: «взаимодействие педагога с семьей ребенка», «взаимодействие с родителями», «взаимодействие с семьей», «взаимодействие субъектов образования», «классный руководитель», «диагностическая деятельность педагога», «просвещение родителей», «формы взаимодействия», «формы работы с семьей», «формы работы с родителями классного руководителя». Преобладающая частота их использования свидетельствует о соответствии каталога заданной тематике.

Разработанный тематический каталог представляет собой самостоятельный электронно-образовательный ресурс, предназначенный для размещения в электронно-образовательной среде ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». Каталог призван оптимизировать работу разработчиков программ ДПО при наполнении образовательного контента и обеспечить комфортный доступ слушателей к экспертно отобранной актуальной информации по проблеме психолого-педагогического взаимодействия с семьями обучающихся.

Как отмечалось выше, материалы каталога в зависимости от вида разработки могут быть использованы по-разному: 1) как фрагмент лекции разработчика программ ДПО (статистические данные, краткая характеристика авторских подходов, модель, блок-схема и др.); 2) как источники для самостоятельной работы слушателей по программам повышения квалификации; 3) для непосредственного применения в практической деятельности педагогов (тематические памятки, диагностические методики, методические разработки); 4) в качестве контрольно-измерительных материалов для оценки роста компетенций слушателей программ ДПО (тесты, кейсы). Любой пользователь, имеющий доступ к каталогу, на основе поискового запроса по ключевым словам или по видам разработки сможет получить доступ не только к аннотации, содержащей интересующую его информацию, но и при необходимости обратиться к основному источнику. Из одного объемного источника в каталог может быть включено несколько разработок, фокусирующих конкретные аспекты. Это повышает эффектив-

ность работы с информационными источниками, сокращает время поиска интересующего фрагмента.

Подготовленный каталог является достаточно сбалансированным по видам разработок и материалам, которые их представляют. Приоритет принадлежит научным исследованиям и учебно-методическим разработкам, которые образуют содержательный фундамент программ ДПО. Включение статистических материалов обеспечивает более наглядное и доказательное освещение проблем. Диагностические материалы выполняют инструментальную функцию, пополняют арсенал разработчиков программ готовыми оценочными средствами, а методическую копилку педагогов современными доступными методиками получения профессионально значимой информации. Словарно-справочные материалы служат надежным помощником для однозначного толкования и употребления терминологии по теме. Регламенты в форме памяток дают образец представления значимой информации, используются как руководства в действиях сторон (педагогов и родителей). Таким образом, все материалы, относящиеся к разным видам научно-методических разработок, взаимно дополняют друг друга и в совокупности создают необходимый комплекс исходной информации для разработки качественного образовательного контента по теме.

Заключение

Информационно-аналитический подход, включающий процедуры отбора по выделенным критериям, систематизации и аннотирования источников, позволяет представить наиболее ценную и актуальную информацию в виде готовых разработок с указанием их целесообразного использования в системе научно-педагогического сопровождения классных руководителей, что делает проектирование образовательного контента более технологичным и содержательно сбалансированным.

Информационно-аналитический подход может быть интегрирован в теорию и технологию дополнительного профессионального педагогического образования как новый способ разработки образовательного контента на основе использования аннотированного тематического каталога.

Применение информационно-аналитического подхода в работе преподавателей вузов и в системе постдипломного образования способствует усовершенствованию собственных профессиональных компетенций в области конструирования рабочих программ учебных дисциплин и учебно-методических материалов за счет селективной работы с источниками.

Список источников

1. Шаброва Н. В. Институциональные возможности и практики участия американских родителей в системе школьного образования // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13, № 3. С. 142–161. doi: 10.19181/vis.2022.13.3.834; EDN: IOOYLC (дата обращения: 21 ноября 2022).
2. Авдеева Н. Н., Егорова М. А., Кочетова Ю. А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 4. С. 73–93.
3. Сидоров С. В. Гуманитарно-исторический образовательный контент: сущность понятия // Наукосфера. 2022. № 7-2. С. 42–44.
4. Кудakov О. Р. Подход и подходность в современных педагогических исследованиях // Казанский пед. журнал. 2013. № 2 (97). С. 32–49.
5. Коваль Н. Н. Принципы, методы и средства аналитической деятельности руководителей общеобразовательных организаций // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 131–135.
6. Xiaoliang Zh., Bowers A. A Typology of Parental Involvement in Student Experience: A Latent Class // High School Journal. 2020. Vol. 103, № 2. P. 99–103.
7. Wysoczynski A. Community connections: Involving family in homework // Science Scope. 2018. Vol. 42, № 2. P. 90–95.
8. Johnsson A. et al. Newly arrived parents and collaboration in swedish school context: an interactionally and ethnomethodologically inspired analysis // Education. 2021. Vol. 141, № 3. P. 127–132.
9. Задворная М. С. Непрерывное обучение педагогов личностно ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. СПб.: Свое изд-во, 2019. 113 с.
10. Михалева Л. П., Журавлева О. П. Педагог в современном воспитательном пространстве школы. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2018. 292 с.
11. Бурыкина Н. М. Социально-педагогическая поддержка детей с отклонением в развитии и обучающихся в массовой общеобразовательной школе. Ярославль: ЯГПУ, 2019. 174 с.
12. Ракина И. Н. Педагогические особенности взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников в поликультурной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2019. 241 с.
13. Ширияев Е. А. Педагогические средства формирования успешности школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2018. 24 с.
14. Кулакова С. А. Педагогические условия профилактики противоправного поведения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2021. 26 с.
15. Мукамбетова Г. И. Аннотирование и реферирование документов: проблемы изучения при подготовке специалистов для библиотек // Вестник Бишкекского гуманитарного ун-та. 2009. № 2 (15). С. 242–244.

References

1. Shabrova N. V. Institutsional'nye vozmozhnosti i praktiki uchastiya amerikanskikh roditeley v sisteme shkol'nogo obrazovaniya [Institutional opportunities and practices for the participation of american parents in the school system]. *Vestnik Instituta sotsiologii*, 2022, vol. 13, no. 3. pp. 142–161 (in Russian). doi: 10.19181/vis.2022.13.3.834; EDN: IOOYLC. (Accessed 27 November 2022).
2. Avdeeva N. N., Egorova M. A., Kochetova Yu. A. Psikhologicheskoye prosveshcheniye kak vospitatel'nyy resurs sovremennoy sistemy obrazovaniya [Psychological education as an educational resource of the modern education system]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 2021, vol. 13, no. 4, pp. 73–93 (in Russian).
3. Sidorov S. V. Gumanitarno-istoricheskiy obrazovatel'nyy kontent: sushhnost' ponyatiya [Humanitarian and historical educational content: the essence of the concept]. *Naukosfera*, 2022, no. 7-2, pp. 42–44 (in Russian).
4. Kudakov O. R. Podkhod i podkhodnost' v sovremennykh pedagogicheskikh issledovaniyakh [Approach and approach ways in modern pedagogical research]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2013, no. 2 (97), pp. 32–49 (in Russian).
5. Koval' N. N. Printsipy, metody i sredstva analiticheskoy deyatel'nosti rukovoditeley obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy [Principles, methods and means of analytical activity of heads of educational organizations]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2018, vol. 7, no. 4 (25), pp. 131–135 (in Russian).
6. Xiaoliang Zh., Bowers A. A Typology of Parental Involvement in Student Experience: A Latent Class. *High School Journal*, 2020, vol. 103, no. 2, pp. 99–103.

7. Wysoczynski A. Community connections: Involving family in homework. *Science Scope*, 2018, vol. 42, no. 2, pp. 90–95.
8. Johnsson A., et al. Newly arrived parents and collaboration in Swedish school context: an interactionally and ethnomethodologically inspired analysis. *Education*, 2021, vol. 141, no. 3, pp. 127–132.
9. Zadornaya M. S. *Nepreryvnoye obucheniye pedagogov lichnostno oriyentirovannomu vzaimodeystviyu s roditelyami detey doshkol'nogo vozrasta* [Continuous training of teachers in student-centered interaction with parents of preschool children]. Saint Petersburg, Svoye izdatel'stvo Publ., 2019. 113 p. (in Russian).
10. Mikhaleva L. P., Zhuravleva O. P. *Pedagog v sovremennom vospitatel'nom prostranstve shkoly* [The teacher in the modern educational space of the school. Practice-oriented monograph]. Krasnoyarsk, KSPU named after V. P. Astafieva Publ., 2018. 292 p. (in Russian).
11. Burykina N. M. *Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka detey s otkloneniyem v razvitii i obuchayushchikhsya v massovoy obshcheobrazovatel'noy shkole* [Social and pedagogical support for children with developmental disabilities and students in a secondary school]. Yaroslavl, YaGPU Publ., 2019. 174p. (in Russian).
12. Razhina I. N. *Pedagogicheskiye osobennosti vzaimodeystviya shkoly i sem'i v dukhovno-nravstvennom vospitanii mladshikh shkol'nikov v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede*. Dis. kand. ped. nauk [Pedagogical features of the interaction between the school and the family in the spiritual and moral education of younger students in a multicultural educational environment. Diss. cand. ped. sci.]. Pyatigorsk, 2019. 241 p. (in Russian).
13. Shiryaev E. A. *Pedagogicheskiye sredstva formirovaniya uspekhov shkol'nikov v protsesse obucheniya*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical means of forming the success of schoolchildren in the learning process. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Samara, 2018. 24 p. (in Russian).
14. Kulakova S. A. *Pedagogicheskiye usloviya profilaktiki protivopravnogo povedeniya starsheklassnikov*. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the prevention of illegal behavior of high school students. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Vladimir, 2021. 26 p. (in Russian).
15. Mukambetova G. I. *Annotirovaniye i referirovaniye dokumentov: problemy izucheniya pri podgotovke spetsialistov dlya bibliotek* [Annotating and summarizing documents: problems of study in the preparation of specialists for libraries]. *Vestnik Bishkek-skogo gumanitarnogo universiteta*, 2009, no. 2(15), pp. 242–244 (in Russian).

Информация об авторе

Авчинникова С. О., доктор педагогических наук, доцент, Смоленский государственный университет (ул. Пржевальского, 4, Смоленск, Россия).

E-mail: avsh73@mail.ru

Information about the author

Avchinnikova S. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Smolensk State University (ul. Przheval'skogo, 4, Smolensk, Russian Federation, 214000).

E-mail: avsh73@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.02.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 26.02.2023; accepted for publication 01.02.2024

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

УДК 910.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-73-81>

Программа по географии средней школы Монголии: история развития методики обучения географии

Гомбодорж Мунхцэцэг¹, Пурэвсүрэн Энхжаргал²

¹*Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия, gombodorjmunhtsetseg@gmail.com*

²*Монгольский государственный педагогический университет, Улан-Батор, Монголия, enhjargal@msue.edu.mn*

Аннотация

Первые научные сведения о монгольских географических объектах получили Н. М. Пржевальский, Г. Н. Потанин, М. В. Певцов, В. А. Обручев и ряд других ученых. Российские и советские ученые, основываясь на широком спектре многолетних исследований, внесли уникальный вклад в исследование географии Монголии, немалую роль сыграли также монгольские исследователи. Основываясь на последних исследованиях в истории страны, Э. М. Музаев выделил четыре этапа истории исследования. На основании этого О. Намнандорж и Ш. Цэгмид в географическом изучении страны определили два больших периода: дореволюционный и постреволюционный. Выделенные ими периоды характеризуют появление национальных ученых, исследования которых в эти периоды имели разные цели, результаты и направления. Победа народной революции в Монголии заложила научный фундамент в развитие образовательного содержания по изучению географии Монголии. В данный момент важно сделать краткий обзор первых 100 лет истории развития методики и обучения географии. В 1990-х годах Монголия перешла к новой политической системе, и эти изменения были постоянной темой во всех секторах общества, включая образование. С тех пор в секторе образования происходят структурные, организационные, технологические и учебные изменения. Среди этих областей обновление учебных программ является ключевым фактором изменения системы образования. В связи с этим пересматриваются цели обучения, разрабатываются новые основные учебные планы, стандарты, учебники и вспомогательные материалы, а также совершенствуются педагогические методы, системы оценивания и среда обучения. В связи с переходом на 12-летнюю систему общего образования разрабатываются новые основные учебные программы, учебники и учебные пособия. С начала 2015–2016 учебного года используется новая учебная программа по географии. Основное внимание уделяется историческим изменениям в учебной программе по географии, сравнительным исследованиям старых (2012 г.) и новых (2015 г.) учебных программ (структура, содержание, преемственность, взаимосвязь и т. д.); представлен результат исследования.

Ключевые слова: учебный план, основной учебный план, история учебного плана

Для цитирования: Мунхцэцэг Г., Энхжаргал П. Программа по географии средней школы Монголии: история развития методики обучения географии // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 73–81. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-73-81>

DIDACTICS AND TEACHING METHODS

Geography program in a secondary school in Mongolia: history of development of methods for teaching geography

G. Munkhtsetseg¹, P. Enkhjargal²

¹*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, gombodorjmunhtsetseg@gmail.com*

²*Mongolian State University of Education, Ulan-Bator, Mongolia, enhjargal@msue.edu.mn*

Abstract

The first scientific information about Mongolian geographical objects was received by N. M. Przhevalsky, G. N. Potanin, M. V. Pevtsov, V. A. Obruchev and a number of other scientists. Russian and Soviet scientists, based on a wide range of long-term studies, made a unique contribution to the study of the geography of Mongolia, and Mongolian researchers also played a significant role. Based on the latest research in the history of the country, E. M. Muzaev identified 4 stages in the history of research. Based on this, O. Namnandorj and Sh. Tsegmid identified two large periods in the geographical study of the country: pre-revolutionary and post-revolutionary. The periods they singled out characterize the emergence of national researchers whose research during these periods had different goals, results, and directions. The victory of the people's revolution in Mongolia laid the scientific foundation for the development of educational content for the study of the geography of Mongolia. At this point, it is important to make a brief review of the first 100 years of the history of the development of the methodology and teaching of geography. In the 1990s, Mongolia moved to a new political system and these changes were a constant theme in all sectors of society, including education. Since then, structural, organizational, technological and educational changes have taken place in the education sector. Among these areas, the renewal of curricula is a key factor in changing the education system. In this regard, learning objectives are being revised, new core curricula, standards, textbooks and support materials are being developed, and pedagogical methods, assessment systems and the learning environment are being improved. In connection with the transition to a 12-year system of general education, new basic curricula, textbooks and teaching aids are being developed. Since the beginning of the 2015–2016 academic year, a new curriculum in geography has been used. The article focuses on historical changes in the geography curriculum, comparative studies of old (2012) and new (2015) curricula (structure, content, continuity, interconnection, etc.); the result of the study is presented. The research methods used are analysis of primary sources, comparison and induction.

Keywords: curriculum, core curriculum, curriculum history

For citation: Munkhtsetseg G., Enkhjargal P. Programma po geografii sredney shkoly Mongolii: istoriya razvitiya metodiki obucheniya geografii [Geography program in a secondary school in Mongolia: the history of the development of methods for teaching geography]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 73–81 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-73-81>

Введение

Монголия привержена построению цивилизации и ценностей мирового класса, построению демократического, гуманного и гражданского общества и успешному продвижению по пути всестороннего развития [1]. Монгольские правовые документы включают развитие мощной промышленности на основе научно-технических достижений путем постоянного повышения условий образования и личных профессиональных навыков населения [2]. «Образовательные цели... развивать граждан интеллектуально, морально и физически, граждан, способных независимо учиться, работать и жить...» [3]. Многие исследователи также высказали мнение о роли и значении образования в развитии страны, в том числе географии. Например, доктор Ш. Шагдар отмечал: «Нам необходимо иметь знания в трех областях, без которых невозможно саморазвитие. Это универсальное образование по географии, биологии и химии» [4]. Об этом свидетельствует тот факт, что наша страна отстает в развитии из-за неумения правильно использовать эту возможность.

А именно в учебной программе по географии изучаются причины природных и социальных явлений, решаются вопросы взаимосвязи природы и общества, ее результаты и положительные и отрицательные последствия, используются гео-

графическое мышление и научный подход, поэтому у молодого человека растет осознание ответственности защищать окружающую среду. Таким образом определяется то, что он вырастет в гражданина, способного учиться самостоятельно и творчески вносить свой вклад в устойчивое развитие общества [5].

Развивая образование как ведущий сектор социального развития, Монголия продолжает с каждым видом деятельности в этом секторе время от времени вносить любые изменения. За совершенствованием правовой среды образования следуют и несколько обновлений «Государственной политики в области образования» (1995 г.), «Комплекса законов об образовании» и «Образовательных стандартов» (1998 г.). Первым документом, проходившим стандартизацию содержания образования в Монголии, является вышедший в 1998 г. учебный стандарт по географии [6]. Ученые и исследователи отмечают высокую важность и роль образования, особенно географического образования в общенациональном развитии, и объясняют отсталость Монголии неправильным использованием имеющихся возможностей.

Решающим фактором реформирования сферы образования является реформирование содержания образования. Это означает, что любой учебный план должен быть улучшен. Мы стремимся

выявить тенденции развития географического образования и реформировать его особенности путем проведения сравнительных исследований учебных программ по географии. Для достижения цели ставятся следующие задачи:

- исторический обзор учебных программ по географии с 1923 г. по настоящее время;
- проведение сравнительного анализа между предыдущей учебной программой по географии (2012 г.) и существующей учебной программой по географии (2015 г.) с точки зрения целей, задач, содержания, методологии, предмета и оценки.

Материал и методы

Для проведения этого исследования были рассмотрены 16 учебных программ, применявшихся для географического образования в монгольских средних школах в период с 1925 по 2016 г., а также сопутствующие документы и материалы. Использованы такие подходы, как подробный анализ, сравнение и обобщение документов.

Результаты и обсуждение

1. Исторический обзор развития учебной программы по географии. Этот раздел исследования разделен на следующие три этапа, основанные на обзоре развития методов преподавания географии в средних школах [7]. В 1912 г. была создана первая школа в Автономной Монголии, и изучение учениками географического положения Монголии и других стран и географической карты мира положило начало преподавания географии в стране. В это время Ж. Цэвээн и другие ученые разработали первый учебник по географии «Положение Земли» [8].

А. 1921–1940 гг. В Монголии были созданы начальная (1921 г.), средняя школа (1923 г.) и старшая школа (1938 г.), были утверждены первые учебные программы по географии (1925, 1926, 1934 и 1938 гг.), которые стали основой улучшения и совершенствования следующих учебных программ по географии. Программы

этого периода были написаны в виде списка содержания и некоторых советов по методам обучения. А именно: из учебной программы по географии за 1925/1926 учебный год видно, что физическая география Монголии, материковая и морская география, общая геология, минералогия, биогеография (изучает географическое пространство флоры и фауны) и географические понятия Монголии поэтапно изучались в I–IV классах. Исследовались и фундаментальные понятия в тесной взаимосвязи с местной природой, климатом и бытом (табл. 1) [9, с. 72].

В целях повышения мастерства преподавания учителей начальной школы того времени в учебную программу географии вносилась рекомендация для учителей географии, как провести урок по географии, что являлось своеобразной методической помощью для проведения урока географии.

Например:

- взаимное обсуждение;
- краткая запись рассказанного;
- организация экскурсии;
- коллекция камней;
- чтение книг по географии;
- ведение записи по погоде и климату (метеорологии) и т. д.

Б. 1940–1992 гг. Соответственно в 1950, 1955, 1963 гг. проводилось усовершенствование школьных программ по географии. Они были улучшены в организации и содержании, хорошо подходили для детского возраста, подчеркивали важные требования к учащимся, знания географических карт, были включены самостоятельные работы учащихся, использованы статистические материалы, атласы и упражнения с картами, которым уделялось больше внимания по сравнению с предыдущими программами. Например, начиная с 1940 г. школы росли не только количественно, но и улучшились их качество и материальное обеспечение, строились школьные здания. География в это время изучалась в III–IX классах.

Таблица 1

Содержание учебной программы (1925, 1926) [9, с. 73]

Год	I класс	II класс	III класс	IV класс
1925		О жизни, быте монгольского народа и особенностях местностей Монголии	Форма и размер Земли, материки и океаны, крупные реки, озера и страны в Азии, структура хозяйства, религии, население и этнография Монголии	
1926	Знакомство с особенностями территории Монголии и названиями гор, рек, местностей	Знакомство со сторонами света, пространством, расположением вещей, животным и растительным миром местности	Изображение гор, рек и озер местности, определение сторон света, гор, рек и озер на картах, знакомство с пользой животного и растительного мира и окружающей средой	Знакомство с границей местности, других аймаков и страны...

В III–IV классах учащиеся получали основные фундаментальные знания по географии, так как не все обучающиеся тогда дальше продолжали обучение в 7-летних школах. В таких школах обычно велись занятия по физической географии (табл. 2) [9, с. 77].

Таблица 2
Содержание уроков в III–IX классах [10, с. 30]

Класс	Названия уроков
III	Первые знания о физической географии
IV	Краткие знания о географии и экономической географии Монголии, крупных мировых государств
V	Физическая география
VI	География континентов (крупные государства и колонии)
VII	Физическая география и экономическая география Монголии
VIII	Физическая география и экономическая география СССР
IX	Экономическая география иностранных держав

Однако по мере развития страны они были пересмотрены в 1972 г., уточнены в 1986 г. и использовались в средней школе до 1992 г. Эти программы были сосредоточены на совершенствовании научной базы, отражении достижений мировых и монгольских географических исследований, а также на улучшении логической последовательности предметов и преемственности между предметами [11]. Ученые отмечают в своих работах, что учебная программа, связанная с историческим контекстом того времени, была разработана на уровне, близком к советской учебной программе по географии, существенно затронуты идеологические и политические вопросы [12]. Тот факт, что все программы от первой до программы 1992 г. были утверждены под

названием «программа», является еще одним свидетельством этого.

В. С 1992 г. С 1990-х гг. политическое, экономическое, социальное и интеллектуальное развитие и реформа Конституции Монголии потребовали реформирования целей общего образования, видов деятельности, содержания обучения и технологий, и сам процесс реформ изменился с принципиально иной точки зрения. В 1992 и 1994 гг. учебная программа по географии была переработана и не рассматривалась как отдельная методика, но по каждой теме рекомендовалась практика, отражающая методологию. Впоследствии были разработаны Учебная программа по географии на 2010–2012 гг. и Базовая учебная программа для начального, базового и среднего образования на 2014–2016 гг. Это в целом соответствует трем категориям образовательного стандарта, охватившим весь круг содержания преподавания географии и начавшим претворяться с 2004 г.

С учетом знаний и умений учащихся каждый круг содержания программы-ядра делится на подчасти или группу тем и, в зависимости от особенностей классов, имеет свои названия. Например, для 8-го класса часть «Геопространственное изображение» делится на подчасти:

1. Географическая карта.
2. Геопространственное изображение.
3. Пространственная электронная информация.

Часть «Земля – наш дом» делится на подчасти:

1. Солнце и Земля.
2. Движение Земли и последствия.

Содержание каждой из 5 частей имеет преемственность, которая углубляется в VII–XI классах (табл. 3).

Таблица 3
Часть содержания программы-ядра географии (преемственность и углубление) [13, 14]

Часть содержания (обязательное изучение)	VII класс	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс
Геопространственное изображение	Проведение изображения с использованием географических карт, отклонений, опознавательных знаков и масштабов, обозначение расположения	Картографическое обозначение, масштаб, абсолютное и сравнительное расположение	Тематическая географическая карта, сравнение тематических карт путем совпадения и проведения оценки	Сортировка видов обозначения и учет отклонений, использование методов картографического изображения, геоинформационной системы, Google map и Google earth	Использование социально-экономических показателей и конкретных методов исследований, показ графика и диаграммы, использование геоинформационной системы и Google earth на конкретных примерах, разъяснение

Окончание табл. 3

Часть содержания (обязательное изучение)	VII класс	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс
Земля – наш дом	Солнечная система, временные пояса	Разница угла солнечного отражения и времени	Влияние угла солнечного отражения, европейского и восточного летоисчисления на хозяйство	Галактика и солнечная система, форма, размер и движение Земли	Различие развития мировых государств, влияние, глобализация и антиглобализация
Население и оседлость	Определение особенностей городов мира с использованием опознавательных знаков, черты людей, различия их жизни, факторы влияния	Изображение разными методами количественных изменений населения, выяснение причин, особенности народностей, распространение	Миграция, возрастная и половая, обозначение диаграммой структуры городского и сельского населения, урбанизация, классификация городов	Влияние природных условий на распространение населения Земли, пояс оседлости	Численность, рост, возрастная и половая структура населения Земли, структура народностей, расположение, миграция, плотность, урбанизация
Природно-социальная среда	Мировой климат, распространение вод, поверхностей, почв и других видов (мировые океаны, реки, озера и обледенения), факторы влияния на человеческую жизнь	Составные части природы Монголии (типы поверхностей, полезные ископаемые, погодно-климатические элементы, водные ресурсы, распространение почв), свойства и закономерности	Влияние природных условий и ресурсов на экономику Монголии, единый земельный фонд, землепользование, особенности инфраструктуры, типы производства, структура сельскохозяйственного производства	Свойства, явления, закономерности, причины атмосферы, литосферы, гидросферы, биосферы, тропосферы	Расположение мировой промышленности, влияние природных факторов, пространственные различия, география отрасли дорожно-транспортных услуг, отличительные особенности, типовые различия
Природно-социальная взаимосвязь, регионы	Факторы влияния на распространение природных поясов, почв, растений и животных по поясам	Распространение животных и растений Монголии, различие природных поясов и зон, защита природы	Экономические зоны и устойчивое развитие Монголии, актуальные вопросы общества	Состав географической оболочки, географические пояса, различие поясов, причины	Регионы мира, загрязнение вод и почв

Географическое содержание было включено в Базовую программу начального образования, учебные программы «Окружающая среда человека» и «Природа человека», базовое среднее образование в программу «Комплекс естественных наук». Все это было опубликовано как самостоятельное среднее образование в качестве отдельной учебной программы по географии. Базовая учебная программа образования разработана в соответствии с мировыми тенденциями образования, целями устойчивого развития и государственной политикой в области образования до 2024 г. [15].

Исходя из этого, учебная программа по географии в нашей стране переходит от научно обоснованного обучения, т. е. на основе содержания, к обучению, основанному на навыках или компетенциях, а также от обучения, ориентиро-

ванного на учителя, к обучению, ориентированному на учащихся; методы обучения интегрируются во многих отношениях (рис. 1).

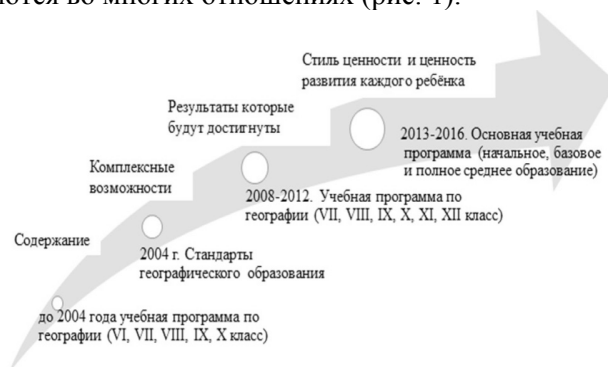


Рис. 1. Изменения в учебной программе по географии

2. При сравнении базовой программы основного образования (2015 г.) с предыдущей учеб-

ной программой по географии (2012 г.) выявлены следующие особенности:

– В старой программе по географии цель определялась как результат, который должен достичь каждый класс, внедрялась система содержания, а новая программа имеет единую концепцию, цели и задачи и разрабатывалась как базовая программа для любого предмета.

– Основная учебная программа базового образования состоит из двух основных частей: основной и предметной учебной программы, каждая из которых имеет свои компоненты (цели, задачи, содержание, методику, оценку, инструменты) (табл. 4).

– Менеджмент считается неотъемлемой частью учебной программы (рис. 2).

– Раньше был отдельный учебный предмет «география», в новой программе география, физика, биология и химия были объединены в единый набор целей, задач и методов. К примеру, такие предметы базового образования, как естественные и социальные науки, разделены на 10 групп (рис. 3).

– Каждый набор или комплекс должен иметь цель, задачи и содержание (содержание каждого класса в комплексе), а также общую цель оценки, задачи и критерии для каждой задачи. Критерии оценки позволяют объективно спланировать оценку.

Таблица 4

Сравнение структуры программы по географии

Год	2010–2012 гг.	2015 г.
Наименование	Учебный план и программа 7, 8, 9-х классов 12-летней общеобразовательной школы	Основная учебная программа базового образования:
Структура	– учебный план – ожидаемые общие результаты; – компоненты контентной системы; – ожидаемый результат; – содержание-контент (знание, умение, потребление); – оценка; – методология; – инструменты	– план обучения; – общие основания; – принципы основной программы; – основные цели и задачи программы; – организация реализации основной программы (методология, среда, планирование); – оценка выполнения основной программы; – основная учебная программа базового образования (монгольский язык и литература, математика, информационная технология, естественные науки, история, социальные науки, искусство, технология по дизайну, физическая культура и здоровье, иностранные языки, вспомогательные учебные мероприятия); – естественные науки (география, физика, химия, биология). • Цель • Задачи • Методы обучения и навыки • Содержание • Методология, среда, материалы • Оценка (цели, критерии, пояснения) - Рекомендации по реализации программ



Рис. 2. Особенности основной программы



Рис. 3. Структура комплекса естественных наук

– Научный комплекс является целенаправленным: овладевая научными методами, используя научный язык, учась самостоятельно и совместно, а также сознательно и активно участвуя в защите окружающей среды, делая предположения о природе и причинах природных явлений, экспериментируя, обобщая и обрабатывая результаты и делаясь ими с другими, можно приобрести широкие познания в науке. А целью старой программы было приобретение знаний и навыков в конкретном контексте и подключение их к практическому применению.

– В содержании старой программы отражались знания, навыки и применение содержания. Содержание усовершенствованного учебного плана выбиралось по принципу «не все, но важное» в соответствии с целями и задачами и определялось не как перечень знаний и понимания, а как деятельность, которую необходимо достичь, и результат, который должен быть достигнутым. Например, содержание курса географии предназначено для изучения во всех пяти категориях, таких как «геопрограммное представление», «мир – наш дом», «население и поселения», «природа – окружающая среда и общество», «окружающая среда и регион» (рис. 4).

– Метод основной программы направлен на ее использование и реализацию.

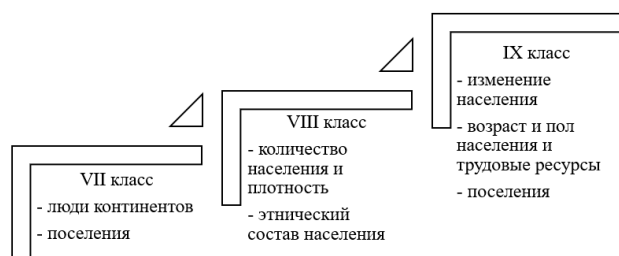


Рис. 4. Отражение объема контента «Население и поселения» в каждом классе

Предмет «география» интегрирован в комплекс естественных наук по целям, задачам, методам, целям оценивания, принципам и критериям, поэтому все эти особенности находят непосредственное отражение в обучении географии. В соответствии с учебным планом развитых стран, таких как США, Австралия и Канада, он соответствует мировым тенденциям в обучении школьников (рис. 5).



Рис. 5. Тенденции учебной программы

Заключение

Таким образом, учебная программа реформируется в соответствии с мировыми тенденциями образования и государственной образовательной политикой до 2024 г., но нужно видеть, что отсутствие исследований по реализации предыдущих программ или изменений в них вне зависимости от результатов исследования пагубно сказывается на качестве преподавания и производственной деятельности учителя.

Если структура и форма старой программы (2012 г.) одинаковы для каждого уровня образования, не трудно увидеть вертикальные и горизонтальные связи в содержании, то для новой программы это возможно на одном уровне, но гораздо сложнее между уровнями. Например, различное кодирование целей обучения в основной учебной программе базового (2015 г.) и полного среднего образования (2016 г.) затрудняет сравнение их последовательности. Кроме того, содержание основного образования формулируется как результат, а содержание полного среднего образования формулируется как цель обучения, что затрудняет установление связей между ними.

Новая учебная программа предназначена для включения учебной деятельности, что позволяет учащимся направлять свою учебную деятельность учителю, что является преимуществом по сравнению со старой учебной программой. Кроме того, содержание целей обучения и действия, которые необходимо выполнить для их достижения, подходят учителям для планирования обычных и модульных учебных программ.

Список источников

1. Сумъяа Ц., Мөнхтуяа Ө. Шинжлэх ухааны бичиг үсгийн боловсрол-багш мэргэжилтний гүйцэтгэх үүрэг [Scientific literacy education-the role of the teacher] // Багш боловсролын хөгжил, шинэчлэл. Улаанбаатар: Мөнхийн үсэг, 2006. X. 41–46.
2. Төрөөс боловсролын талаар баримтлах бодлого [Government policy on education]. Улаанбаатар, 1995. URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail/10935> (дата обращения: 23.12.2022).

3. Монгол улсын хууль. Монгол улсын Боловсролын багц хууль [Education package of Mongolia]. Улаанбаатар, 2002. URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail/9020> (дата обращения: 23.12.2022).
4. Шагдар Ш. Газарзүйн хичээлээр шийдвэрлүүлэх асуудал [Problems to be solved by geography lessons]. Улаанбаатар, Шинжлэх ухаан танин мэдэхүй, 2007. 130 х.
5. Мунхцэцэг Г. Отражение вопросов глобального изменения климата в методологии образования и учебной программе по географии средней школы Монголии [Reflection of issues of global climate change in the methodology of education and the curriculum on the geography of secondary school in Mongolia] // Астраханский вестник экологического образования. 2023. № 1 (73). С. 138–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50205057> (дата обращения: 13.02.2023).
6. Батчулуун Е. Газарзүйн боловсролын үндэс [Fundamentals of Geography Education]. Улаанбаатар: Мөнхийн үсэг, 2020. 480 х.
7. Батсүх Г. Ерөнхий боловсролын дунд сургуульд газарзүй заах арга [Methods of teaching geography in general secondary schools]. Улаанбаатар: Ардын боловсролын яамны хэвлэл, 1982. 175 х.
8. Батчулуун Е. Сургуулийн газарзүйн онол аргазүй [Theory and methodology of school geography]. Улаанбаатар: Мөнхийн үсэг, 2001. 380 х.
9. Мунхцэцэг Г. Программа преподавания географии в Монголии и историческое развитие учебников // Устойчивое развитие в современном нестабильном мире: Проблемы теории и практики. 2023. № 1. С 235–242. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50186447> (дата обращения: 23.01.2023).
10. Батсүх Г. Дунд сургуульд физик-газарзүй заах арга [Methods of teaching physics and geography in secondary schools]. Улаанбаатар, Хэвлэх үйлдвэр, 1963. 222 х.
11. Содномваанчиг Г. Монголын бага, дунд боловсролын агуулга арга зүйн хөгжлийн товч тойм (1911–2000) [A brief overview of the content and methodology development of primary and secondary education in Mongolia (1911–2000)]. Улаанбаатар: Адмон, 2001. 280 х.
12. Даш Д., Мандах Н. Газарзүйн шинжлэх ухааны хөгжлийн түүх [History of development of geographical science]. Улаанбаатар: Адмон, 2011. 613 х.
13. Бүрэн дунд боловсролын сургалтын хөтөлбөр (X–XII) [Curriculum for upper secondary education (X–XII)]. Улаанбаатар, Хэвлэх үйлдвэр, 2019. 282 х.
14. Суур боловсролын сургалтын хөтөлбөр [Basic Education Curriculum (VII–IX)]. Улаанбаатар, Хэвлэх үйлдвэр, 2019. 139 х.
15. Насанбаяр Б. Суурь боловсролын сургалтын цөм хөтөлбөр [Core Curriculum of Basic Education]. Улаанбаатар: БСШУЯ, 2015. 159 х.

References

1. Sumya Ts., Mukhtuya Y. Shinyleh uhaani bichig usgiin bolovsrol-bagsh mergejilnii guitsetgeh uureg [Scientific literacy education-the role of the teacher]. *Bagsh bolovsrolin hugjil, shinechlel*. Ulaanbaatar, Eternal letters., 2006. P. 41–46 (in Mongolian).
2. *Turuus bolovsrolin talaar barimtlah bodlogo* [Government policy on education]. Ulaanbaatar, 1995 (in Mongolian). URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail/10935> (accessed 23 December 2022).
3. *Mongol ulsin khuuli. Mongol ulsin Bolovsrolin bagts khuuli* [Law of Mongolia] Ulaanbaatar, 2002 (in Mongolian). URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail/9020> (accessed 23 December 2022).
4. Shagdar Sh. *Gazarzuin khicheeleer shiidverluulekh asuudal* [Problems to be solved by geography lessons]. Ulaanbaatar, Shinjleh ukhaan tanin medehui Publ., 2007. P. 59–64 (in Mongolian).
5. Munkhtsetseg G. Otrajenie voprosov globalnogo izmeneniya klimata v metodologii obrazovaniya i uchebnoi programme po geographii srednei shkoli Mongolii [Reflection of issues of global climate change in the methodology of education and the curriculum on the geography of secondary school in Mongolia]. *Astrakhanskii vestnik ekologicheskogo obrazovaniya*, 2023, pp. 138–143 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50205057> (accessed 13 February 2023).
6. Batchuluun Ye. *Gazarzuin bolovsrolin undes* [Fundamentals of Geography Education]. Ulaanbaatar, Munkhiin useg Publ., 2020. 480 p. (in Mongolian).
7. Batsukh G. *Erunhii bolovsrolin dund surguulid gazarzui zaakh arga* [Methods of teaching geography in general secondary schools]. Ulaanbaatar, Publication of the Ministry of Public Education Publ., 1982. 230 p. (in Mongolian).
8. Batchuluun Ye. *Surguuliiin gazarzuin onol argazui* [Theory and methodology of school geography]. Ulaanbaatar, Munkhiin useg Publ., 2001. 380 p. (in Mongolian).

9. Munkhtsetseg G. Programma prepodavaniya geographii v Mongolii i istoricheskoe razvitie uchebnikov [The program of teaching geography in Mongolia and the historical development of textbooks]. *Ustoychivoye razbitiye v sovremennoe nestabilnoe miro: Problemi teorii i praktiki*, 2023, no. 1, pp. 235–242 (in Russian). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50186447> (accessed 23 January 2023).
10. Batsukh G. *Dund surguulid pizik-gazarzui zaakh arga* [Methods of teaching physics and geography in secondary schools]. Ulaanbaatar, Khevlekh uildver Publ., 1963. 222 p. (in Mongolian).
11. Sodnomvaanchig G. *Mongolin бага, дунд боловсролын агуулга арга зүйн хугжлийн товч тойм (1911–2000)* [A brief overview of the content and methodology development of primary and secondary education in Mongolia (1911–2000)]. Ulaanbaatar, Admon Publ., 2001. 280 p. (in Mongolian).
12. Dash D., Mandakh N. *Gazarzuin шинжлэх ухааны хугжлийн туух* [History of development of geographical science]. Ulaanbaatar, Admon Publ., 2011. 613 p. (in Mongolian).
13. *Buren дунд боловсролын сургалтын хутлур (X–XII)* [Curriculum for upper secondary education]. Ulaanbaatar, Khevlekh uildver Publ., 2019. 282 p. (in Mongolian).
14. *Suuri боловсролын сургалтын хутлур (VII–IX)* [Basic Education Curriculum. Grades]. Ulaanbaatar, Khevlekh uildver Publ., 2019. 139 p. (in Mongolian).
15. Nasanbayar B. *Suuri боловсролын сургалтын тсум хутлур* [Core Curriculum of Basic Education]. Ulaanbaatar, Ministerstvo obrazovaniya Publ., 2015. 159 p. (in Mongolian).

Информация об авторах

Мунхцэцэг Г., аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: gombodorjmunhtsetseg@gmail.com

Энхжаргал П., кандидат географических наук, преподаватель, Монгольский государственный университет образования (Sukhbaatar district, 8, бага тойруу-14, Ulaanbaatar-48, Mongolia-210648).

E-mail: enhjargal@msue.edu.mn

Information about the authors

Munkhtsetseg G., postgraduate student, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: gombodorjmunhtsetseg@gmail.com

Enkhjargal P., Teacher, Mongolian State University of Education (Sukhbaatar district, 8, бага тойруу-14, Ulaanbaatar-48, Mongolia-210648).

E-mail: enhjargal@msue.edu.mn

Статья поступила в редакцию 14.02.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 14.02.2023; accepted for publication 01.02.2024

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.2

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-82-90>

Реализация концепции «Университет 4.0» в Сибирском федеральном округе

Елена Николаевна Белова¹, Екатерина Юрьевна Андрюшкина²

^{1,2} *Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия*

² *Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, Красноярск, Россия*

¹ *belovaen@list.ru*

² *e.yu.andryushkina@gmail.com*

Аннотация

Переход к Индустрии 4.0 является одной из центральных задач экономического и социального развития России. Новый уклад экономики, расширяя поле деятельности человека, отражается на требованиях к компетентности специалиста. Адаптируясь к новым требованиям рынка труда, университеты уже сегодня начинают осуществлять преобразования по разным направлениям своей деятельности. Целью настоящего исследования является выявление основных направлений деятельности университетов Сибирского федерального округа (СФО) в области трансформации университета в Университет 4.0. Для достижения цели проведен теоретический анализ работ российских и зарубежных ученых, посвященных содержанию трансформации университета в Университет 4.0. Кроме того, рассмотрены данные открытых информационных ресурсов ведущих университетов Сибирского федерального округа для установления основных направлений деятельности по трансформации университета в Университет 4.0. В ходе теоретического анализа выявлена сущность и характерные черты Университета 4.0. Идеей Университета 4.0 является трансформация образования с учетом потребностей и вызовов цифрового общества. Такая трансформация подразумевает введение и развитие индивидуализированного гибридного обучения, не ограниченного пространственно-временными рамками, при котором студент обладает достаточной степенью автономности и принимает участие в формировании плана своего обучения. Отмечается важность проектного подхода в обучении, развития наставничества и открытой образовательной среды. Анализ направлений деятельности университетов СФО позволил установить, что в настоящее время в сибирских университетах активно развиваются научно-исследовательские проекты, связанные с решением актуальных глобальных и региональных проблем, цифровизацией, информатизацией, вовлечением студентов в научно-исследовательскую деятельность в рамках данных проектов. Деятельность по данным проектам осуществляется в том числе с участием промышленных партнеров, государственных органов и в рамках международного сотрудничества. Университеты развивают цифровую среду, позволяющую получать доступ к научно-образовательным и инфраструктурным ресурсам, а также разрабатывают цифровые инструменты для освоения профессиональных компетенций. Несмотря на то, что Университет 4.0 в научных исследованиях считается проектом будущего, уже сегодня мы можем видеть серьезные изменения в деятельности университетов, которые позволяют сделать вывод о том, что трансформация происходит ускоренными темпами.

Ключевые слова: *Университет 4.0, Индустрия 4.0, цифровизация образования, цифровой университет, высшее образование*

Для цитирования: Белова Е. Н., Андрюшкина Е. Ю. Реализация концепции «Университет 4.0» в Сибирском федеральном округе // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 82–90. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-82-90>

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Implementation of the University 4.0 in the Siberian Federal District

Elena N. Belova¹, Ekaterina Yu. Andryushkina²

^{1,2} Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

² Krasnoyarsk State Medical University, Krasnoyarsk, Russian Federation

¹ belovaen@list.ru

² e.yu.andryushkina@gmail.com

Abstract

The transition to Industry 4.0 is one of the central objectives of the economic and social policy in Russia. This new form of the economy expands the field of human activity, which influences requirements for the competence of a specialist. Adapting to the new requirements of the labor market, universities are already beginning to introduce changes in various areas of their activities. The aim of this study is to identify the main activities of the universities of the Siberian Federal District (SFD) in the field of university transformation into University 4.0. To achieve the aim, the authors analyzed the works of Russian and foreign researchers devoted to the content of the university transformation into University 4.0. In addition, there is an investigation into open information resources of the leading universities of the SFD to establish the main activities for the transformation into University 4.0. The article reveals the essence and characteristic features of the University 4.0. The idea of University 4.0 refers to the transformation of education taking into account the needs and challenges of the digital society. Such transformation implies the introduction and development of individualized hybrid learning, not limited by time and space, in which the student has a sufficient degree of autonomy and participates in the formation of their learning plan. The authors note the importance of the project approach in teaching, the development of mentoring and an open educational environment. The analysis of the activities of the universities of the Siberian Federal District allowed to establish that currently research projects are actively developing in Siberian universities related to solving urgent global and regional problems, digitalization, informatization; involving students in research activities within the framework of these projects. The universities carry out the activities on these projects with the participation of industrial partners, state authorities and within the framework of international cooperation. Universities are developing digital environment that allows access to scientific, educational and infrastructural resources, as well as developing digital tools for mastering professional competencies. Despite the fact that many researchers consider University 4.0 a project of the future, we can already see serious changes in the activities of universities, which allow us to conclude that the transformation is taking place at an accelerated pace.

Keywords: University 4.0, Industry 4.0, digitalization of education, digital university, higher education

For citation: Belova E. N., Andryushkina E. Yu. Realizatsiya kontseptsii "Universitet 4.0" v Sibirskom federal'nom okruge [Implementation of the University 4.0 in the Siberian Federal District]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 82–90 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-82-90>

Введение

Концепция «Индустрия 4.0» охватывает широкое поле идейных представлений и понятий: цифровизация, автоматизация процессов [1, с. 73]; умное производство, киберфизические системы, самоорганизация [2, с. 239]; интернет вещей (IoT), анализ больших данных (Big Data), машинное обучение (machine learning) [3, с. 388] и др. Внедрение таких технологий в производство уже на сегодняшний день позволяет достичь небывалых уровней продуктивности и эффективности во многих сферах человеческой деятельности. Переход к «Индустрии 4.0» является одной из центральных задач экономического и социального развития России. Это подтверждается национальной про-

граммой «Цифровая экономика Российской Федерации», разработанной во исполнение Указа Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». В рамках указанной программы реализуется проект «Кадры для цифровой экономики», нацеленный на поддержку высших учебных заведений в подготовке ИТ-специалистов и повышение квалификации работающего населения в области цифровых технологий [4].

Новый уклад экономики, расширяя поле деятельности человека, отражается на требованиях к компетентности специалиста. От молодых специалистов, наряду с владением цифровыми инструментами преобразования окружающей сре-

ды, ожидается междисциплинарное мышление, технологическое ноу-хау, лидерские качества, а также компетенции в области решения проблем и оптимизации [5, с. 2083]. Указывается на важность гибких навыков и личностных качеств (креативность, навыки решения проблем, аналитические и исследовательские навыки) вне зависимости от того, задействован специалист в производственных процессах или в управлении [6, с. 195]. В сфере образования уже появляется ряд новых профессий: тьютор, игропедагог, медиатор социальных конфликтов, разработчик образовательных траекторий. Помимо существующих компетенций (коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация, саморазвитие и др.) требуется развитие новых, таких как координация виртуальной образовательной среды, управление инновациями, гибкость [7, с. 108]. Особое внимание уделяется управленческой компетентности руководителей как условию эффективности работы образовательной организации [8, с. 65].

Начиная с 2017 г. возрастает количество исследований, посвященных трансформации сферы образования на фоне развития «Индустрии 4.0» [9, с. 3]. Общей чертой данных трудов является идея о необходимости и неизбежности изменений в сфере образования в связи с потребностями современного общества.

Адаптируясь к новым требованиям рынка труда, университеты уже сегодня начинают осуществлять преобразования на практически каждом уровне своей работы: организационном, академическом, учебно-методическом, технологическом, воспитательном и др. Целью настоящего исследования является выявление основных текущих направлений деятельности университетов Сибирского федерального округа (СФО) в области трансформации университета в «Университет 4.0».

Материал и методы

Методами исследования является анализ и обобщение научных трудов, посвященных сущности и содержанию концепции «Университет 4.0», а также анализ открытой информации и нормативно-правовых документов на официальных сайтах университетов СФО, обозначивших в своих медиаисточниках стратегические действия по трансформации университета в «Университет 4.0»: Сибирский федеральный университет (СФУ), Томский государственный университет (ТГУ) и иных университетов региона. Теоретической основой статьи стали труды отечественных и зарубежных ученых, исследующих концепции «Индустрия 4.0» (Т. В. Мезина, А. Л. Шевякова, L. Filho, H. Lasi и др.), «Университет 4.0»

(И. В. Иванченко, А. Ю. Нестеров, P. Fisk, E. Moaesi др.).

Результаты и обсуждение

Перед тем как достигнуть современного этапа, образование прошло через ряд предшествующих этапов развития. Периодизация этапов развития университетского образования в отечественной педагогике связана с концепцией промышленных революций К. Маркса и Ф. Энгельса, а также с положениями теории стадий экономического роста У. Ростоу. Исследователи выделяют четыре формы: доиндустриальную – «Университет 1.0», индустриальную – «Университет 2.0», постиндустриальную – «Университет 3.0» и когнитивную – «Университет 4.0» [10, с. 22]. Принято считать, что в «Университете 1.0» основной деятельностью считается передача от преподавателя к обучающемуся готовых знаний о мире, часто обусловленных религиозной и социальной моделью общества. «Университет 2.0», сформировавшийся под влиянием идей В. фон Гумбольдта, включал, помимо образовательной деятельности, научно-исследовательскую работу. Это объяснялось потребностью общества в новых знаниях в условиях развития индустриальной экономики. «Университет 3.0», характерный для современной, постиндустриальной стадии развития общества, расширил поле деятельности, включив в нее инновационно-предпринимательский компонент для ускоренного продуцирования научного знания. Ввиду того, что современное общество только входит в цифровую эпоху, а четвертая промышленная революция только вступает в силу, «Университет 4.0» является проектом будущего. Идеей «Университета 4.0» является трансформация образования с учетом потребностей и вызовов цифрового общества [11, с. 190].

Существует несколько подходов к периодизации этапов развития университетского образования в зарубежной литературе. Часть ученых сходится во мнении с отечественными педагогами и представляет этапы развития университета в соответствии с теорией промышленных революций. Иные исследователи связывают периодизацию с развитием сети Интернет (Web 1.0 – 4.0). Так, первый этап развития Всемирной паутины охватывает период с его появления в 1980 г.; второй – первое десятилетие XXI в. Стадия Web 3.0 на сегодняшний день находится на этапе активного развития одновременно с «Образованием 3.0». Четвертую ступень авторы также описывают в качестве проекта будущего [9, с. 4]. Так, Р. Батт, придерживающийся в своем исследовании данного подхода, выделил шесть характерных черт образования на каждом из этапов развития [12, с. 349].

Несмотря на существенное различие в подходах к периодизации, приводимые в исследованиях характеристики каждого из четырех этапов во многом схожи. Далее мы подробнее рассмотрим, как исследователи характеризуют образование в цифровую эпоху.

Изученные исследования объединяет идея о том, что цифровое общество требует развития новых компетенций специалиста; ими определяется направленность образовательного процесса и характер необходимых изменений. Такие компетенции уже обозначены на государственном уровне Приказом Минэкономразвития России от 24.01.2020 № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»¹. Документ обозначает пять ключевых компетенций специалиста в условиях цифровой трансформации современного общества. Первая компетенция связана со способностью специалиста использовать цифровые технологии для коммуникации, кооперации и достижения поставленных целей. Вторая обозначает способность к самообучению и саморазвитию, постановке образовательных целей и выбора средств их достижения. Третья связана с поиском творческих способов решения проблем, возникающих во взаимодействии с цифровой средой. Четвертая и пятая компетенции относятся к работе с информацией, ее поиску, обработке и критическому осмыслению для решения поставленных задач. Безусловно, развитие таких компетенций требует ряда усовершенствований в сфере образования.

Так, по П. Фиску, «Образование 4.0» обладает следующими характеристиками: 1) процесс обучения не ограничен пространственно-временными рамками; 2) индивидуализация обучения с учетом потребностей и способностей обучающихся; 3) гибкость в возможностях выбора обучающимся средств и ресурсов обучения; 4) проектное обучение; 5) получение обучающимися практических навыков через стажировки, наставничество и групповую работу над проектами; 6) работа обучающихся с данными, их критический анализ для установления логических связей и отслеживания тенденций; 7) участие обучающегося в формировании плана своего обучения; 8) введение новых форм оценивания, например, посредством результатов работы над реальными проектами; 9) возрастающая автономность обучающихся [13].

Данные идеи находят отклик и среди отечественных исследователей в области педагогики. Ученые полагают, что цифровые технологии (искусственный интеллект, облачные технологии,

цифровой след) смогут выступить инструментом индивидуализации университетского обучения и адаптации его под образовательные нужды студентов [14, с. 174]. Преподавателям такие инструменты помогут в определении сильных и слабых сторон обучения и в предоставлении оперативной обратной связи [15, с. 103]. Указывается на широкие возможности решений на основе искусственного интеллекта при педагогическом проектировании [16, с. 137]. Процесс обучения может отслеживаться в реальном времени, и при необходимости возможны корректировки. Открываются широкие возможности для внедрения адаптивного обучения, при котором студенты смогут выполнять более сложные задания при успешном освоении темы, а в случае затруднений система предложит им сосредоточиться на текущем уровне и отработать необходимые навыки. Индивидуализация обучения также предполагает уход от строго обозначенного учебного плана к системе, при которой существует совокупность общеобразовательных курсов дисциплин, а также широкий спектр дисциплин по выбору. Это поможет студентам не только освоить общие знания о профессии, но и повысить свою конкурентоспособность на рынке труда за счет узкопрофессиональных знаний, «жестких» и «гибких» навыков, полученных в ходе изучения таких дисциплин. При этом отмечается роль наставников, или тьюторов, в предоставлении консультативной помощи студентам при составлении индивидуального образовательного маршрута [17, с. 89]. В исследованиях указывается также на расширение возможностей гибридного обучения, при котором студенты могут оставаться включенными в процесс обучения вне зависимости от их местонахождения. В этом помогают как массовые открытые онлайн-курсы (МООК), так и цифровые технологии (виртуальная и дополненная реальность, образовательные онлайн-ресурсы). При гибридном формате обучения взаимодействует преимущественно с цифровым ресурсом, в то время как преподаватель осуществляет консультативную, наставническую функцию [18, с. 2].

Проектный подход позволяет развивать гибкие и организационные навыки, необходимые для будущей карьеры [15, с. 103]. Авторы указывают на важность вовлечения студентов в проекты, нацеленные на решение глобальных или локальных проблем (использование ресурсов, экологические и социальные проблемы, эпидемии и т. д.), а оценка результативности их обучения должна строиться на результативности их вклада в работу над такими проектами. Характер обозначенных проблем определяет возможность

совместной работы над проектами университетского сообщества, промышленных партнеров, в том числе международных, а также государственных и общественных организаций [19, с. 5]. Такая открытость и гибкость образовательной среды обуславливают ее инновационный характер. Инновационная деятельность университета должна быть направлена на постоянное развитие образовательной организации, предвидение, качество научно-образовательной деятельности [20, с. 11].

Трансформация университета в «Университет 4.0» является рамкой стратегического развития университета и обоснована вызовами цифровой экономики и необходимостью исполнения требований, связанных с участием в национальных проектах («Цифровая экономика», «Наука», «Образование» и т. д.). Ниже представлен анализ официальной открытой информации на сайтах трех университетов СФО, обозначивших в своих медиаисточниках переход к «Университету 4.0».

На официальном сайте СФУ указаны цели трансформации университета в «Университет 4.0»: 1) платформенность, т. е. создание платформы для сотрудничества исследователей, преподавателей, студентов, бизнес-организаций, органов власти, городских сообществ в решении задач развития и снижения социальных и экономических издержек; 2) практикоориентированность, т. е. формирование на базе университета «сообщества практик» (исследовательских, образовательных, предпринимательских, общественных, культурных), которые станут основой образовательного процесса и которые противопоставлены формализованной трансляции готового знания в образовательном процессе; 3) оказание системного влияния на развитие науки и образования в стране за счет участия в национальных проектах [21]. Ряд стратегических действий университета за последние несколько лет позволяет сделать вывод о том, что трансформация СФУ в «Университет 4.0» происходит достаточно интенсивно.

Так, создание первого климатического научно-образовательного центра (НОЦ) «Енисейская Сибирь», а также создание площадки для работы и сотрудничества исследователей по развитию Арктики способствуют развитию открытой среды, являющейся основой и платформой для сотрудничества организаций в научно-образовательных целях. Такие площадки позволяют включать участников образовательного процесса в работу над значимыми для региона и глобальной экосистемы проектами. Университет также вовлечен в создание условий развития городской среды, что подтверждается проектом «Университет, открытый городу и миру» и сотрудничеством с Администрацией города Красноярска.

СФУ стремительно развивает цифровые платформы, связанные с обучением в дистанционном и гибридных форматах, а также платформы, упрощающие доступ к научно-образовательным ресурсам и сервисам университета (Библиотека, «Мой СФУ», платформа института непрерывного образования), а вовлечение студентов в деятельность медиаслужб позволяет активно вести страницы в социальных сетях. Создана цифровая платформа для довузовской подготовки в рамках поддержки коренных народов Крайнего Севера «Snowword».

В официальных источниках ТГУ указываются цели развития проекта «Виртуальный университет 4.0»: 1) обеспечение доступности инфраструктурной и научно-образовательной информации университета; 2) создание конкурентоспособных информационных и научно-образовательных продуктов и доставка данных продуктов конечным пользователям; 3) использование цифровых технологий для разработки индивидуальных адаптивных образовательных траекторий; 4) развитие компетенций, соответствующих современности. В рамках реализации данного проекта университет в сотрудничестве с партнерами разрабатывает многопрофильную лабораторию виртуальной и дополненной реальности. Инструменты, разрабатываемые в рамках деятельности лаборатории, призваны усовершенствовать образовательную среду вуза и помогать обучающимся отрабатывать навыки и получать необходимые в современном мире компетенции [22]. Помимо этого в университете создаются стратегические академические единицы (САЕ), в рамках которых разрабатываются проекты и проводятся междисциплинарные исследования. Так, САЕ «Институт человека цифровой эпохи» «фокусируется на изучении качества жизни человека и общества в связи с новой промышленной революцией, которая меняет экономический ландшафт, социальную структуру общества, качество жизни людей в масштабах планеты» [23]. Цель института связана с развитием науки, технологий и инноваций в эпоху цифровой трансформации общества. Университет успешно реализует МО-ОК, в том числе на международных цифровых платформах, а также развивает цифровую среду университета, позволяющую получать оперативный доступ к научно-образовательным ресурсам и сервисам ТГУ.

Несмотря на то, что не все университеты СФО обозначают стратегические направления развития в области «Университет 4.0» в своих медиаисточниках, можно утверждать, что процесс трансформации затронул каждый университет. Так, в ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В. Ф. Вой-

но-Ясеневского Минздрава России, наряду с развитием цифровой образовательной среды, что характерно для большинства вузов, идущих в ногу со временем, был разработан и действует центр симуляционных технологий, оборудованный роботами, «виртуальными пациентами», симуляционными тренажерами. Такие технологии и цифровые инструменты позволяют будущим врачам освоить необходимые компетенции [24]. ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева» осуществляют деятельность педагогических технопарков, нацеленных на обучение будущих педагогов методикам и технологиям преподавания естественно-научных и технических дисциплин с использованием цифровых технологий [25, 26]. Данные направления развития университетов напрямую согласуются с идеологией трансформации университета в «Университет 4.0», а используемые в указанных рамках цифровые технологии способствуют возможностям проектного обучения, формированию открытой, гибкой образовательной среды и возможностей индивидуализации обучения.

Заключение

Анализ российских и зарубежных источников позволил выделить основные направления, по

которым реализуется трансформация университетов СФО в «Университет 4.0». К ним относится использование современных цифровых технологий с целью совершенствования образовательной среды и инфраструктуры университета, создания возможностей индивидуализированного гибридного и проектного обучения для освоения студентами компетенций в соответствии с запросом современного рынка труда. Работа с открытыми официальными онлайн-источниками университетов СФО показала, что университеты активно перестраивают свою деятельность по указанным направлениям. Во-первых, повсеместно разрабатывается цифровая образовательная среда и задействуются цифровые технологии в обучении. Во-вторых, развивается сотрудничество с организациями (в том числе с государственными) для работы над научно-образовательными и инновационными проектами по улучшению локальной или региональной экосистемы общества. В-третьих, университеты оказывают влияние на развитие научно-образовательной сферы страны, участвуя в реализации национальных проектов. Несмотря на то, что теоретические исследования определяют «Университет 4.0» в качестве проекта будущего, современные университеты уже активно внедряют идеи данной концепции в свою деятельность.

Список источников

1. Мезина Т. В. и др. Влияние Индустрии 4.0 на экономику и производство // Вестник ГУУ. 2022. № 2. С. 71–76. doi: 10.26425/1816-4277-2022-2-71-76 (дата обращения: 18.02.2023).
2. Industry 4.0 / H. Lasi [et al.] // Business & Information Systems Engineering. 2014. № 6. P. 239–242. doi: 10.1007/s12599-014-0334-4
3. Responsible Consumption and Production. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals / ed. L. Filho [et al.]. Cham: Springer, 2020. 862 p. doi: 10.1007/978-3-319-95726-5
4. Кадры для цифровой экономики. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (дата обращения: 25.02.2023).
5. Шевякова А. Л., Петренко Е. С., Уразбеков А. К. Вызовы Индустрии 4.0 системе образования: возможные изменения в формировании компетенций // Креативная экономика. 2020. Т. 14, № 9. С. 2079–2096. doi:10.18334/ce.14.9.110825
6. Mourtzis D. Development of skills and competences in manufacturing towards education 4.0: a teaching factory approach // Proceedings of 3rd International Conference on the Industry 4.0 Model for Advanced Manufacturing. Cham, 2018. P. 194–210. doi: 10.1007/978-3-319-89563-5_15
7. Иванченко И. В. и др. Образование 4.0: новые компетенции для цифровой экономики // Вестник ЗабГУ. 2021. № 7. С. 103–111. doi: 10.21209/2227-9245-2021-27-7-103-111
8. Белова Е. Н. Развитие ключевой управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации // Сибирский пед. журнал. 2016. № 5. С. 65–71. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-klyuchevoy-upravlencheskoj-kompetentnosti-rabotnikov-setevoy-samoobuchayushejsya-organizatsii> (дата обращения: 25.02.2023).
9. Moraes E. et al. Integration of Industry 4.0 technologies with Education 4.0: advantages for improvements in learning // Interactive Technology and Smart Education. 2022. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ITSE-11-2021-0201/full/html> (дата обращения: 25.02.2023).
10. Фиофанова О. А. Подготовка преподавателей-исследователей в университетах когнитивного типа (организационные принципы образовательной программы магистратуры «Управление исследованиями, разработками, инновациями в университете») // Высшее образование сегодня. 2017. № 10. С. 22–28. doi: 10.25586/RNU.HET.17.10.P.22

11. Нестеров А. Ю. Проблемы управления знаниями в университете четвертого поколения // БГЖ. 2021. № 1 (34). С. 189–192. doi: 10.26140/bgj3-2021-1001-0043
12. Butt R. et al. Integration of industrial revolution 4.0 and IOTs in academia: a state-of-the-art review on the concept of education 4.0 in Pakistan [review] // Interactive Technology and Smart Education. 2020. Vol. 17, № 4. P. 337–354. doi: 10.1108/ITSE-02-2020-0022
13. Fisk P. Education 4.0. The future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. 2017. URL: www.peterfisk.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/ (дата обращения: 18.02.2023).
14. Фадеев А. С., Змеев О. А., Газизов Т. Т. Модель университета 4.0 // Ped. Rev. 2020. № 2 (30). С. 172–178. doi: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178
15. Паскова А. А. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: перспективы и возможные пути реализации // Вестник Майкопского гос. технолог. ун-та. 2021. № 4. С. 100–107. doi: 10.47370/2078-1024-2021-13-4-100-106
16. Другова Е. А., Журавлева И. И., Захарова У. С. и др. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 107–153. doi: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153
17. Остапенко М. С., Назарова В. Ю. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий в вузе // Вестник ПНИПУ. Машиностроение. Материаловедение. 2022. Т. 24, № 2. С. 87–95. doi: 10.15593/2224-9877/2022.2.10
18. Рудинский И. Д., Давыдов А. В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2021. № 1. С. 1–9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (дата обращения: 25.02.2023).
19. Неборский Е. В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (дата обращения: 25.02.2023).
20. Аронов А. М., Белова Е. Н. Принципы управления инновационной деятельностью вуза // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. № 4 (132). С. 9–13. URL: http://vestnik.tspu.ru/files/vestnik/PDF/articles/aronov_a_m_9_13_4_132_2013.pdf (дата обращения: 25.02.2023).
21. Университет 4.0. Сибирский федеральный университет. URL: <https://www.sfu-kras.ru/projects> (дата обращения: 25.02.2023).
22. Виртуальный университет 4.0. Томский государственный университет. URL: <http://innomap.tsu.ru/Projects/Info/1171> (дата обращения: 25.02.2023).
23. Институт человека цифровой эпохи. Томский государственный университет. URL: <https://ihde.tsu.ru/ru/> (дата обращения: 25.02.2023).
24. Кафедра-центр симуляционных технологий. Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого. URL: [https://krasgmu.ru/index.php?page\[common\]=dept&id=1873](https://krasgmu.ru/index.php?page[common]=dept&id=1873) (дата обращения: 25.02.2023).
25. Педагогический технопарк «Кванториум» им. Л. В. Киренского. КГПУ им. В. П. Астафьева. URL: <http://www.kspu.ru/division/446/> (дата обращения: 25.02.2023).
26. Педагогический технопарк «Кванториум» им. народного учителя СССР Б. И. Вершинина. Томский гос. пед. ун-т. URL: <https://www.tspu.edu.ru/kvantorium.html> (дата обращения: 25.02.2023).

References

1. Mezina T. V., Zozulya A. V., Zozulya P. V., Chernova T. F., Pletneva A. V. Vliyaniye Industrii 4.0 na ekonomiku i proizvodstvo [The impact of Industry 4.0 on the economy and production]. *Vestnik GUU – Bulletin of the State University of Management*, 2022, no. 2, pp. 71–76 (in Russian). doi: 10.26425/1816-4277-2022-2-71-76 (accessed 18 February 2023).
2. Lasi H., Fettek P., Kemper H. G., Feld T., Hoffmann M. Industry 4.0. *Business & Information Systems Engineering*, 2014, no. 6, pp. 239–242. doi: 10.1007/s12599-014-0334-4 (accessed 24 February 2023).
3. Filho W. L., Azul A. M., Brandli L., Özuyar P. G., Wall T. *Responsible Consumption and Production. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Cham: Springer, 2020. 862 p. doi: 10.1007/978-3-319-95726-5 (accessed 18 February 2023).
4. *Kadry dlya tsifrovoy ekonomiki. Ministerstvo tsifrovogo razvitiya, svyazi i massovykh kommunikatsiy Rossiyskoy Federatsii* [Personnel for the digital economy. Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation] (in Russian). URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (accessed 25 February 2023).
5. Shevyakova A. L., Petrenko E. S., Urzabekov A. K. Vyzovy Industrii 4.0 sisteme obrazovaniya: vozmozhnye izmeneniya v formirovani kompetentsiy [Challenges of Industry 4.0 to the education system: possible changes in the formation of competencies]. *Kreativnaya ekonomika – Creative economics*, 2020, vol. 14, no. 9, pp. 2079–2096 (in Russian). doi: 10.18334/ce.14.9.110825 (accessed 18 February 2023).

6. Mourtzis D. Development of skills and competences in manufacturing towards education 4.0: a teaching factory approach. *Proceedings of 3rd International Conference on the Industry 4.0 Model for Advanced Manufacturing*. Cham, 2018. P. 194–210. doi: 10.1007/978-3-319-89563-5_15 (accessed 25 February 2023).
7. Ivanchenko I. V., Romanov V. A., Romanova M. S., Khubulova V. V. Obrazovaniye 4.0: novye kompetentsii dlya tsifrovoy ekonomiki [Education 4.0: New competencies for the Digital Economy]. *Vestnik ZabGU – Bulletin of Transbaikalian State University*, 2021, no. 7, pp. 103–111 (in Russian). doi: 10.21209/222792452021277103111 (accessed 18 February 2023).
8. Belova E. N. Razvitiye klyuchevooy upravlencheskoy kompetentnosti rabotnikov setevoy samoobuchayushchey organizatsii [Development of key managerial competence of employees of a network self-learning organization]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2016, no. 5, pp. 65–71 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-klyuchevooy-upravlencheskoy-kompetentnosti-rabotnikov-setevoy-samoobuchayushchey-organizatsii> (accessed 25 February 2023).
9. Moraes E. B., Kipper L. M., Kellermann A. C. H., Austria L., Leivas P., Moraes J. A. R., Witczak M. Integration of Industry 4.0 technologies with Education 4.0: advantages for improvements in learning. *Interactive Technology and Smart Education*, 2022. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ITSE-11-2021-0201/full/html> (accessed 25 February 2023).
10. Fiofanova O. A. Podgotovka prepodavateley-issledovateley v universitetakh kognitivnogo tipa (organizatsionnye printsipy obrazovatel'noy programmy magistratury “Upravleniye issledovaniyami, razrabotkami, innovatsiyami v universitete”) [Training of research teachers at universities of cognitive type (organizational principles of the Master’s degree program “Management of research, development, innovation in the University”)]. *Vysheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2017, no. 10, pp. 22–28 (in Russian). doi: 10.25586/RNU.HET.17.10.P.22 (accessed 18 February 2023).
11. Nesterov A. Yu. Problemy upravleniya znaniyami v universitete chetvertogo pokoleniya [Problems of knowledge management at the fourth generation University]. *BGZh – Baltic Humanities Journal*, 2021, no. 1 (34), pp. 189–192 (in Russian). doi: 10.26140/bgzh-2021-1001-0043 (accessed 18 February 2023).
12. Butt R., Siddiqui H., Soomro R. A., Asad M. M. Integration of industrial revolution 4.0 and IOTs in academia: a state-of-the-art review on the concept of education 4.0 in Pakistan [review]. *Interactive Technology and Smart Education*, 2020, vol. 17, no. 4, pp. 337–354. doi: 10.1108/ITSE-02-2020-0022 (accessed 18 February 2023).
13. Fisk P. *Education 4.0. The future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*, 2017. URL: www.peterfisk.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/ (accessed 18 February 2023).
14. Fadeyev A. S., Zmeyev O. A., Gazizov T. T. Model' universiteta 4.0 [Model of University 4.0]. *Ped. Rev.*, 2020, no. 2 (30), pp. 172–178 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178 (accessed 18 February 2023).
15. Paskova A. A. “Obrazovaniye 4.0” v epokhu tsifrovoy transformatsii: perspektivy i vozmozhnye puti realizatsii [Education 4.0 in the era of digital transformation: prospects and possible ways of implementation]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta – Bulletin of the Maikop State Technological University*, 2021, no. 4, pp. 100–107 (in Russian). doi: 10.47370/2078-1024-2021-13-4-100-106 (accessed 18 February 2023).
16. Drugova E. A., Zhuravleva I. I., Zakharova U. S., Sotnikova V. E., Yakovleva K. I. Iskusstvennyy intellekt dlya uchebnoy analitiki i etapy pedagogicheskogo proektirovaniya: obzor resheniy [Artificial intelligence for educational analytics and stages of pedagogical design: an overview of solutions]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2022, no. 4, pp. 107–153 (in Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2022-4-107-153 (accessed 18 February 2023).
17. Ostapenko M. S., Nazarova V. Yu. Vnedreniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy v vuze [Introduction of individual educational trajectories at the university]. *Vestnik PNIPU. Mashinostroeniye. Materialovedeniye – Bulletin PNRPU. Mechanical engineering, materials science*, 2022, vol. 24, no. 2, pp. 87–95 (in Russian). doi: 10.15593/2224-9877/2022.2.10 (accessed 18 February 2023).
18. Rudinskiy I. D., Davydov A. V. Gibridnye obrazovatel'nye tekhnologii: analiz vozmozhnostey i perspektivy primeneniya [Hybrid educational technologies: analysis of opportunities and prospects of application]. *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii – Journal of Science and Education of North-West Russia*, 2021, no. 1, pp. 1–9 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnye-obrazovatelnye-tehnologii-analiz-vozmozhnostey-i-perspektivy-primeneniya> (accessed 25 February 2023).
19. Neborskiy E. V. Rekonstruirovaniye modeli universiteta: perekhod k formatu 4.0 [Reconstructing the University model: transition to the 4.0 format]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 4 (in Russian). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (accessed 25 February 2023).
20. Aronov A. M., Belova E. N. Printsipy upravleniya innovatsionnoy deyatelnost'yu vuza [Principles of University innovation management]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2021, no. 4, pp. 10–17 (in Russian). doi: 10.26907/2542-0477.2021.4.10-17 (accessed 18 February 2023).

- gological University Bulletin*, 2013, vol. 4 (132), pp. 9–13 (in Russian). URL: http://vestnik.tspu.ru/files/vestnik/PDF/articles/aronov_a_m_9_13_4_132_2013.pdf (accessed 25 February 2023).
21. *Universitet 4.0. Sibirskiy federal'nyy universitet* [University 4.0. Siberian Federal University] (in Russian). URL: <https://www.sfu-kras.ru/projects> (accessed 25 February 2023).
22. *Virtual'nyy universitet 4.0. Tomskiy gosudarstvennyy universitet* [Virtual University 4.0. Tomsk State University] (in Russian). URL: <http://innomap.tsu.ru/Projects/Info/1171> (accessed 25 February 2023).
23. *Institut cheloveka tsifrovoy epokhi. Tomskiy gosudarstvennyy universitet* [Institute of Human of the Digital Era. Tomsk State University] (in Russian). URL: <https://ihde.tsu.ru/en/> (accessed 25 February 2023).
24. *Kafedra-tsentra simulyatsionnykh tekhnologiy. KrasGMU im. prof. V. F. Voyno-Yasenetskogo* [Simulationcenter. Prof. V. F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University] (in Russian). URL: <https://sim.krasgmu.ru/> (accessed 25 February 2023).
25. *Pedagogicheskiy tekhnopark "Kvantorium" im. L. V. Kirenskogo. Krasnoyarskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. V. P. Astaf'eva* [L.V. Kirenskiy Quantorium Pedagogical technology park. V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University] (in Russian). URL: <http://www.kspu.ru/division/446/> (accessed 25 February 2023).
26. *Pedagogicheskiy tekhnopark "Kvantorium" im. narodnogo uchitelya SSSR B. I. Vershinina. Tomskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet* [USSR People's teacher I. B. Vershinin Quantorium Pedagogical technology park. Tomsk State Pedagogical University] (in Russian). URL: <https://www.tspu.edu.ru/kvantorium.html> (accessed 25 February 2023).

Информация об авторах

Белова Е. Н., доктор педагогических наук, доцент, профессор, Сибирский федеральный университет (пр. Свободный, 79, Красноярск, Россия, 660041).

E-mail: belovaen@list.ru

Андрюшкина Е. Ю., аспирант, преподаватель кафедры латинского и иностранного языков, Сибирский федеральный университет (пр. Свободный, 79, Красноярск, Россия, 660041); Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России (ул. Партизана Железняка, 1, Красноярск, Россия, 660022).

E-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com

Information about the authors

Belova Elena Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Siberian Federal University (pr. Svobodny, 79, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660041).

E-mail: belovaen@list.ru

Andryushkina Ekaterina Yuryevna, postgraduate student, lecturer, Siberian Federal University (pr. Svobodny, 79, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660041); Krasnoyarsk State Medical University (ul. Partizana Zheleznyaka, 1, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660022).

E-mail: e.yu.andryushkina@gmail.com

Статья поступила в редакцию 02.03.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 02.03.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-91-100>

Системно-контекстный подход в педагогических исследованиях

Вячеслав Алексеевич Стародубцев¹, Ольга Рамазановна Нерадовская²

¹ *Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия, starodubtsev_v_a@tpu.ru*

² *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, neradovskayaor@tspu.edu.ru*

Аннотация

В экзистенциальном аспекте современный мир характеризуется как «хрупкий, беспокойный, нелинейный, непостижимый» (BANI-world: Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible). Основаниями для подобной характеристики являются факторы быстрого устаревания конкретных знаний, ускоренной смены технологического уклада общества, риски экологических, энергетических и эпидемических кризисов, появление искусственного интеллекта и обучаемых нейронных сетей, большие последствия малых (на первый взгляд) событий в общественной жизни. В таких обстоятельствах проявляется тенденция перехода от прагматической педагогики к аналитической педагогике, способствующей становлению концептуального педагогического мышления. Оно отличается от стандартно-исполнительского тем, что направлено на глубинное понимание смысла и существа фундаментальных принципов планирования и реализации замыслов научных исследований. Этот путь требует развития методологического аппарата общей педагогики и его применения в диссертационных исследованиях. Целью изучения явилось обоснование системно-контекстного подхода в исследовании педагогических процессов и образовательных технологий в изменяющемся мире. Исходными материалами для обзора литературы в педагогической периодике и в открытом доступе интернета стали авторефераты диссертационных исследований наряду с публикациями в области теории педагогических систем, форм контекстного образования, средового и других подходов в педагогике, теории систем и методов исследования. В работе использованы методы компаративного сравнения содержания публикаций и частотного анализа употребления терминов в них с помощью онлайн-сервиса открытого доступа «Семантический анализ текста онлайн, seo-анализ текста». Предложена модель педагогической системы, доминантой которой является блок управления, что позволяет рассматривать систему как образовательную. Обоснован системно-контекстный подход, концептуально интегрирующий теоретическую модель педагогической системы, формы контекстного обучения и средовой подход в педагогике. Сделан вывод, что полноценный анализ в педагогических исследованиях требует использования системно-контекстного подхода в комплементарном рассмотрении педагогических процессов различных масштабов и уровней в неразрывной связи с контекстом, в котором они реализуются.

Ключевые слова: педагогическая система, контекстное обучение, средовой подход, педагогическое проектирование, контекст образовательной системы, открытая педагогика

Для цитирования: Стародубцев В. А., Нерадовская О. Р. Системно-контекстный подход в педагогических исследованиях // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 91–100. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-91-100>

Structural-context approach in the pedagogical research

Vyacheslav A. Starodubtsev¹, Olga R. Neradovskaya²

¹ *National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation, starodubtsev_v_a@tpu.ru*

² *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, neradovskayaor@tspu.edu.ru*

Abstract

In the existential aspect, the modern world is characterized as BANI-world (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible). The reasons for this characterization are the factors of rapid obsolescence of specific knowledge, the accelerated change in the technological structure of society, the risks of environmental, energy and epidemic crises, the emergence of artificial intelligence and trainable neural networks, the large consequences of small (at first glance) events in science and public life. In such circumstances, there is a tendency to move from pragmatic pedagogy to analytical pedagogy, which contributes to the formation of conceptual pedagogical thinking. It differs

from the standard-performing one in that it is aimed at a deep understanding of the meaning and essence of the fundamental principles of planning and implementing the ideas of scientific research. This path requires the development of the methodological apparatus of general pedagogy and its application in dissertation research. The purpose of the study was to substantiate the system-contextual approach in the study of pedagogical processes and educational technologies in the changing world. The source materials for the review of literature in pedagogical periodicals and in open access to the Internet were the abstracts of dissertation research along with publications in the field of the theory of pedagogical systems, forms of contextual education, environmental and other approaches in pedagogy, the theory of systems and research methods. The paper uses methods of comparative comparison of the content of publications and frequency analysis of the use of terms in them using the online open access service "Semantic text analysis online, seo-analysis of text". A model of the pedagogical system, the dominant of which is the control unit, is proposed, which allows us to consider the system as educational. The system-contextual approach, conceptually integrating the theoretical model of the pedagogical system, the forms of contextual learning and the environmental approach in pedagogy, has been substantiated. It is concluded that a full-fledged analysis in pedagogical research requires the use of a system-contextual approach in complementary consideration of pedagogical processes of various scales and levels in inseparable connection with the context in which the processes are implemented.

Keywords: *pedagogical system, contextual learning, environmental approach, pedagogical design, educational system context, open pedagogy*

For citation: Starodubtsev V. A., Neradovskaya O. R. Sistemno-kontekstnyy podkhod v pedagogicheskikh issledovaniyakh [Structural-context approach in the pedagogical research]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 91–100 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-91-100>

Введение

В философском (экзистенциальном) аспекте современный мир характеризуется как «хрупкий, беспокойный, нелинейный, непостижимый» (BANI-world: Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible) [1]. Основаниями для подобной характеристики являются факторы быстрого устаревания конкретных знаний, ускоренной смены технологического уклада общества, риски экологических, энергетических и эпидемических кризисов, появление искусственного интеллекта, большие последствия малых (на первый взгляд) событий в общественной жизни.

В таких обстоятельствах появляется потребность в поиске новых идей и подходов для развития педагогической теории и практики. Целью работы является обоснование системно-контекстного подхода в исследовании педагогических процессов и образовательных технологий в изменяющемся мире.

Первым шагом на этом пути будет анализ определений педагогической системы. Как отмечено в работах [2–6], в педагогической теории признано существование целого ряда педагогических (образовательных) систем различного масштаба, от наиболее крупной системы образования страны до самостоятельных подсистем дошкольного воспитания детей или повышения квалификации и переподготовки кадров. При этом структурно-функциональное строение педагогических систем для разного возрастного уровня учащихся в целом остается самоподобным (фрактальным). Конкретизируются целевые установки системы, контингенты учащихся и пе-

дагогов, используемые педагогические технологии и средства коммуникации, но общий дизайн педагогических систем остается инвариантным.

Характерные атрибуты и математическая формула любой системы на субстанциональном уровне приведены в работе [2], теоретическая модель дизайна педагогической системы предложена в работах Н. В. Кузнецовой с сотрудниками [3]. Как и в общем описании системы, педагогическая и образовательная системы обладают признаками целенаправленности и структурности, эмерджентности и синергетичности, коммуникативности и целостности. В общем случае определение любой системы должно явно выражать ее основное функциональное назначение (цель существования), необходимую для этого структуру (состав элементов) и условия функционирования системы. Рассмотрим с этой точки зрения ряд существующих определений педагогической системы.

В педагогической энциклопедии (<https://didacts.ru/termin/sistema-pedagogicheskaja.html>) можно найти более десяти определений термина «педагогическая система», что свидетельствует об отсутствии общепринятого понимания этого термина.

В качестве «процессного» определения можно привести формулировку педагогического словаря [4]: «*педагогическая система – это совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами*».

В определении «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном виде все составляющие педагогической деятельности в данных социально-экономических условиях» [5] выделены признаки структурности и соответствия существующим внешним условиям. В определении, данном коллективом авторов работы [6] «социально обусловленная целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленная на сохранение и развитие личности», также отмечена внешняя обусловленность педагогической системы, с которой мы солидарны.

Отсутствие общепринятого толкования такого фундаментального понятия, как «педагогическая система», и его соотнесения с понятием «образовательная система» актуализирует задачу согласования терминологического аппарата для дальнейшего продвижения.

Материал и методы

Исходными материалами для обзора литературы в педагогической периодике и в открытом доступе интернета стали публикации в области теории педагогических систем, форм контекстного образования, средового и других подходов в педагогике, теории систем и методов исследования. В работе использованы методы компаративного сравнения содержания публикаций и частотного анализа употребления терминов в них с помощью онлайн-сервиса.

Результаты и обсуждение

Онлайн-сервис открытого доступа «Семантический анализ текста онлайн, seo-анализ текста» (<https://advego.com/text/seo/>) позволяет определить частоту употребления в заданном тексте как отдельных слов, так и набора семантических единиц (связанных смысловых сочетаний). В табл. 1 приведены (выборочно) определенные компьютерной программой сервиса частоты употребления слов и смысловых сочетаний по тексту одиннадцати определений, приведенных в педагогической энциклопедии.

Как показывают данные табл. 1, во многих случаях выделяются характеристики связности системы – «совокупность», «взаимосвязь», «единство». Из одиннадцати опубликованных формулировок только в трех из них фигурирует термин «цель», термин «образовательная цель» использован в двух определениях. «Личность» и

«развитие» употреблены примерно в половине имеющихся определений. Считаем, что в определении функции системы следует использовать термин «подготовка», в указании условий существования системы – термин «контекст».

Поэтому на основании данных табл. 1 и анализа цитированных и других доступных в интернете источников предлагаем сформулировать определение педагогической системы в общем виде: «Совокупность структурных и функциональных компонентов (участников педагогического процесса, его содержания, методов, средств и организационных форм), объединенных целью подготовки субъектов обучения, воспитания и развития к жизнедеятельности в контексте быстро меняющегося мира».

Таблица 1
Результаты частотного анализа текста определений термина «педагогическая система»

№ п/п	Слово или семантическая единица	Частота употребления
1	Педагогический	9
2	Взаимосвязанный	8
3	Совокупность, процесс, метод	7
4	Личность, средство	6
5	Необходимый, развитие	5
6	Цель	3
7	Целенаправленный	4
8	Образовательной целью	2
9	Средств методов, необходимых	5
10	Совокупность взаимосвязанных	5
11	Формирование личности с заданными качествами	4
12	Множество взаимосвязанных структурных	4
13	Целенаправленного преднамеренного педагогического	3
14	Взаимосвязанных структурных компонентов, связанных	3
15	Воздействие формирование личности с заданными	2
16	Достижению поставленных целей развития	2
17	Единой образовательной целью развития	2
18	Единство факторов, способствующих достижению	2
19	Компонентов, объединенных единой образовательной целью	2
20	Педагогического воздействия	2
21	Поставленных целей развития	2
22	Преднамеренного педагогического воздействия	2
23	Факторов, способствующих достижению	2
24	Функционирующих в целостном педагогическом процессе	2

Последующий ретроспективный обзор педагогической литературы показал, что в 70–80-х гг. прошлого века известный российский педагог Н. В. Кузьмина с сотрудниками развила теорию педагогических систем, многие годы служившую методологической основой содержания обучения и воспитания в той или иной педагогической системе [3]. В ней прежде всего были выделены минимально необходимые структурные компоненты, определяющие функционирование системы (рис. 1).

«В педагогических системах выделяются *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный функциональные компоненты*», – считает Н. В. Кузьмина [3, с. 15].

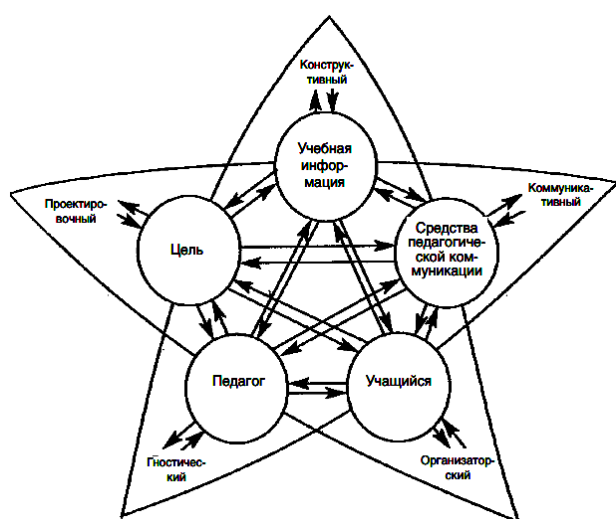


Рис. 1. Взаимосвязь структурных и функциональных компонентов педагогических систем (по Н. В. Кузьминой)

Минимальное количество структурных компонентов определяется тем, что отсутствие любого из них приводит к «развалу» системы. Следует отметить, что в данном варианте педагогической системы все компоненты по умолчанию рассматриваются как равноценные, что не отражает принцип иерархии структуры системы в общем случае.

Чтобы система была актуальной, она должна развиваться. Поэтому в последующем Н. В. Кузьмина дополнила модель еще двумя компонентами (оценочным и прогностическим), но без выделения ведущего блока.

Позднее модель Н. В. Кузьминой послужила основой «дидактического пентаэдра», предложенного в работе [7]. Блоками данной модели выделены: преподаватели, студенты, контент, образовательные технологии и менеджмент учебного процесса.

В диссертационной работе А. А. Касатикова был рассмотрен доминантно-контекстный подход к организации учебной информации как системы с базовым содержательным блоком, периферией и контекстом, реализующим связи между элементами системы [8]. В развитие идей Н. В. Кузьминой А. А. Касатиков и А. А. Остапенко распространили этот подход на структуру педагогической системы. Таким образом, в ней появляется атрибут иерархии элементов системы. Как считают авторы данного подхода, «доминантой педагогической системы есть ее цель (цели) как потенциальная педагогическая реальность» и «вся совокупность связей между элементами образует контекст системы» [3, с. 36]. Как видно, в данном случае понятия контекста и доминанты применены к *внутренней среде* педагогической системы.

Н. В. Кузьмина считала, что педагогическую систему можно определить как «*взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в последующей системе*» [3, с. 15] (выделено нами).

С нашей точки зрения, этот канал выхода педагогической системы в окружение, подразумеваемый в расширенной модели Н. В. Кузьминой, является свидетельством открытости педагогической системы контексту, в котором она существует и функционирует. Как показано в работах [9, 10], субъектами современной педагогика становятся не только педагоги и обучаемые, но и другие стейкхолдеры (представители бизнеса, производства, науки, кураторы контента интернета, интернет-консультанты, видеоблогеры и др.), и педагогическая среда становится тесно связанной с социальной, производственной и экологической средами. Полагаем, что именно окружающий педагогическую систему контекст определяет и цель, и структурные, и функциональные компоненты, доминанту, педагогический состав и контингент учащихся. Доминантным, системообразующим ядром системы должен быть компонент управления (менеджмента) образовательной организацией (школы, вуза, дополнительного образования, системы образования в целом).

Внешний контекст является движущей силой эволюции и адаптации педагогической, в более широком смысле – образовательной системы. В этой связи возникает необходимость построения *системно-контекстного подхода* в теории педагогических систем.

Термин «контекст» происходит от латинского «contextus» – тесная связь, соединение, сцепление. Понятие контекста в настоящее время вышло за рамки лингвистики и языкознания и широко используется в разных значениях в философии, психологии, литературоведении и образовании.

В зависимости от контекста, восприятие содержания, смысла и наполнения текста, событий, ситуаций и другой информации может значительно изменяться, в том числе в ценностных аспектах. Субъективно может изменяться обусловленность, соотношение, связанность событий и процессов.

В реальной жизни нет искусственных систем (технических или ментальных), свободных от контекста их деятельности. Контекст придает целостность существованию, структуре и функциям системы. Он обуславливает общую направленность эволюции системы, но и сама система может оказывать влияние на него (реализация обратной связи с контекстом). В этом проявляется контекстуальность деятельности педагогической, образовательной и других систем (единство контекста и системы, их коэволюция).

На основе предложенных А. А. Вербицким и Т. Д. Дубовицкой форм контекстов образования (пространственно-временного, системности и межпредметности знания, профессиональных действий и ролей, личных и профессиональных интересов) [11] и ряда определений «контекста бытия-события», «контекста ситуации», «контекста действия», «институционального контекста», «компаративного контекста», «коммуникативного контекста» и др. [12–14] считаем возможным дать следующую трактовку термина: «Контекст педагогической (образовательной) системы» – это единая, эволюционирующая пространственно-временная, информационная, материальная и социальная среда с ее коммуникативным, ценностным и духовным наполнением, в которую погружена педагогическая (образовательная) система».

Контекст является системой координат в анализе, понимании и трактовке не только прошедших событий и процессов, но и в проектировании будущих процессов и необходимых для них структур. Контекст не является фоном для происходящих событий, это активная среда, влияющая на события, их протекание и результат.

На этом основании на субстанциональном уровне можно представить модель образовательной системы в виде образовательной организации, построенной на основе расширенной педагогической системы Н. В. Кузнецовой (рис. 2).

Здесь внешний круг представляет проекцию сферы внешнего контекста, внутри него содер-

жатся взаимосвязанные функциональные компоненты с доминантным блоком, представляющим центр управления (менеджмент) образовательной организации. Сплошная линия на рис. 2 представляет условную границу образовательной организации.

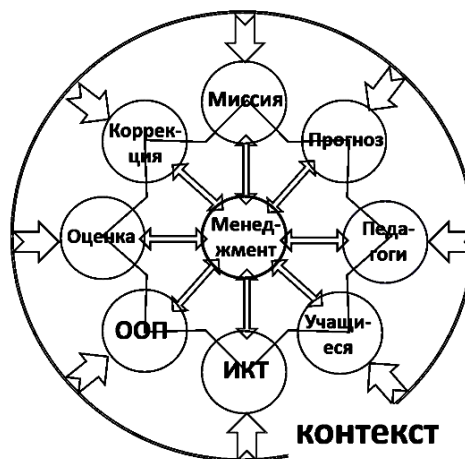


Рис. 2. Структурно-функциональная модель образовательной системы

Новое наполнение блоков предлагаемой системы, определяемое внешним контекстом:

- Миссия – придает направленность действию системы и определяется внешним контекстом, формулируется в уставе организации, подтверждается лицензиями или положениями об организации. Новая (третья) миссия университетов (помимо миссии образования и науки) реализует обратную связь с внешним контекстом в передаче обществу технологических инноваций и социальном участии в жизни региона и страны в целом (просветительство, волонтерство, экологические инициативы и др.).

- Прогностический – учитывает тенденции перехода от информационного общества к обществу взаимного обучения, эволюцию образовательных и профессиональных стандартов, меняющиеся требования рынка труда, тот факт, что окружающий мир становится нелинейным и менее предсказуемым (BANI-world).

- Педагогический – знания и технологии быстро устаревают, педагогам требуется перманентно обновлять их содержание в образовательной системе для адекватного профессионального и личностного развития учащихся, выполнения социального заказа со стороны общества.

- Учащиеся – появилось новое поколение, «рожденное в цифре», с «клиповым» мышлением, а также контингент работников, высвобождаемых на рынке труда, и самообучающиеся лица.

- Коммуникационный – зависит от развития ИКТ, ВКС-технологий, ДОТ, искусственного ин-

теллекта, при том, что учебная информация доступна не столько в печатных изданиях, сколько в интернете, появились массовые открытые образовательные курсы (МООК) и др.

- **Проектировочный** – определяет переход от программ образовательной поддержки перечня существующих профессий к общим образовательным программам (ООП) подготовки кадров, востребованным в новых условиях, включая переход на стратегию суверенитета, развития и опережения.

- **Оценочный** – реализует мониторинг качества подготовки субъектов системы, степени удовлетворения существующих и перспективных потребностей развития страны и региона, учет федеральных государственных образовательных стандартов и региональных требований, организует внешнюю аккредитацию и внутреннюю самооценку результатов деятельности системы.

- **Корректировочный** – необходим для проведения мероприятий корректировки и адаптации системы к изменениям внешнего контекста, новым целевым установкам, ФГОС, стандартам качества ISO-900 и другим.

Центром системы (доминантой) является блок управления (менеджмент), без которого логическая и информационная связь блоков теряется. Центр принимает заданные *контекстом образовательной системы* целевые установки (миссию) и согласует их с прогностическим и проектировочным блоками, выстраивая на их основе взаимодействие субъектов (педагогов и учащихся) и регламентирующие этот процесс компоненты (технологические, оценочные и коррекционные). Функционально преподаватели являются поставщиками упорядоченной ими образовательной информации, извлекаемой из внешнего контекста, учащиеся выступают потребителями образовательных коммуникаций внутри системы и вне ее в окружающем контексте.

Прогностический блок определяет тенденции развития как глобальной (транснациональной) образовательной среды, так и локальной (национально-региональной). Для глобальной среды (глобального контекста), согласно ряду прогнозов, информационное общество (Information Society) движется в сторону общества взаимного обучения (Learning Society), в котором роль институциональных форм образования будет сочетаться с постоянным неформальным самообразованием и обучением других.

Следует отметить, что термины «педагогическая система» и «образовательная система» являются синонимичными, но разведенными понятиями. Педагогическая система является теоретическим конструктом, не имеющим substan-

ционной формы. Образовательная система овеществляется в виде образовательной организации, построенной на основе системы педагогической. Таким образом выстраивается логическая цепочка понятий: «педагогическая система – образовательная организация – образовательная система – экосистема образования¹». Ключевыми субъектами всех систем равным образом являются учащиеся и обучающие – учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, представители работодателей, интернет-консультанты и другие стейкхолдеры.

Результаты и обсуждение

Введя в рассмотрение модель образовательной (педагогической) системы, мы можем перейти к формулированию системно-контекстного подхода. В качестве изучаемой в научных исследованиях системы может быть не только образовательная, но и природная, техногенная или ментальная система различного масштаба или уровня, включая философские, лингвистические, социокультурные системы. В данных случаях контекстность как *признание имманентной связи объекта рассмотрения с окружением* выступает методологической основой анализа явлений, событий и процессов, происходящих с участием рассматриваемых систем.

В частности, это проявляется в организации научных исследований в требовании установить «объект исследования» (контекст) и «предмет исследования» (исследуемую систему педагогических условий и отношений). Комплементарное отношение «система–контекст» мы находим также в SWOT-анализе сильных (Strengths) и слабых (Weaknesses) сторон организации, возможностей ее развития (Opportunities) и существующих угроз развитию со стороны внешней среды (Threats).

Учет контекста является предпосылкой педагогического проектирования необходимых структур образовательных организаций и заданных им функций. При этом подход исключает абстрактное использование термина «контекст» без конкретизации области его приложения, допуская множественность его значений в зависимости от конкретики события, процесса или системы, как это дано в примерах, приведенных выше.

Обобщая сказанное, можно сформулировать системно-контекстный подход в педагогике как **методологию анализа и педагогического проектирования образовательных организаций и учебного процесса в них на основе комплемен-**

¹ Почему будущее образования – за экосистемами / РБК Тренды (rbc.ru).

тарности социального контекста и совокупности структурных и функциональных компонентов, объединенных целью достижения высокого качества подготовки кадров в контексте развития личности, общества и государства».

Принципами подхода являются следующие:

1) конкретно-исторического, пространственно-временного и социально-нормативного влияния контекста на эволюцию образовательной организации и субъектов педагогического взаимодействия в ней (принцип контекстности);

2) соответствия структуры и функций образовательной системы данного уровня (федерального, регионального, локального) стратегии инновационного развития общества (принцип прогностичности);

3) комплементарности компонентов инновационной образовательной организации в достижении целей ее деятельности (принцип эмерджентности);

4) соответствия методической и технологической основы деятельности образовательной организации уровню развития коммуникационных и информационных цифровых средств в социальной и образовательной среде (принцип коэволюции);

5) открытости образовательной организации контексту ее функционирования как в плане прямого влияния контекста на организацию, так и в плане обратного влияния организации на контент, когда образовательная организация активно реализует в нем процессы кооперации и интеграции с другими акторами) [15].

В философском аспекте эти принципы имеют родство с известным принципом дополнительности Н. Бора.

Таким образом, системно-контекстный подход как способ рассмотрения педагогических процессов в современном образовании концептуально сочетает теорию педагогических систем (Н. В. Кузьмина и др.) с положениями контекстного образования (А. А. Вербицкий и др.).

Фактически системно-контекстный подход включает в себя также средовой подход, который В. А. Ясвин [16] определяет как «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, *содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении*». Это окружение, с нашей точки зрения, является контекстом деятельности образовательной системы.

Заключение

В условиях перехода от Information Society к обществу взаимного обучения Learning Society

институциональные формы образования будут сочетаться с постоянным неформальным самообразованием и обучением других. При этом современное образовательное пространство школ, сузов, вузов, других образовательных учреждений обогатилось ресурсами цифровой информационно-коммуникационной среды, включая массовые открытые курсы, социальные сети и медиа, кураторов контента интернета, интернет-консультантов и коучей. Это эволюционирующее образовательное пространство, определяемое в работе [17] как «экосистема образования», является внешним контекстом, в котором реализуется деятельность образовательной организации как педагогической системы. Таким образом, внешний контекст включает в себя не только образовательную среду, но и социальное, экономическое, культурное и другие «пространства» жизнедеятельности субъектов образования.

Предложенная модель образовательной системы строится на основе системы педагогической и включает в свой состав образовательную организацию как субстанциональный каркас педагогической системы. Обоснованный структурно-контекстный подход концептуально интегрирует теоретическую модель педагогической системы, формы контекстного обучения и средовой подход в педагогике. В его основе лежат принципы коэволюции, эмерджентности, прогностичности и контекстности.

В отличие от цитированного выше доминантно-контекстного подхода, введенного А. А. Касатиковым и А. А. Остапенко для внутренней среды педагогической системы [3, с. 36], предлагаемый подход обращен к отношению системы как целостного конструкта с внешним контекстом ее существования. Он может быть одним из критериев оценки педагогического исследования, показывающим, насколько полно в нем отражена связь предмета исследования с окружающей средой-контекстом.

Широко известный и используемый в педагогической практике системно-деятельностный подход (<https://school.kontur.ru/publications/2403>) ориентирован на рассмотрение процессов педагогического взаимодействия *субъектов* образовательной системы. Предлагаемый интегративный подход постулирует, что любая система педагогических условий и взаимодействия субъектов в ней, выделенная исследователем, должна проектироваться и реализовываться в неразрывной связи с внешним контекстом, в котором она функционирует.

Сочетание этих двух подходов будет необходимым и достаточным условием системного пе-

дагогического исследования. Они будут способствовать становлению методологического мышления в проведении педагогических исследований, отвечающего переходу к концептуальной педагогике [18] в быстро меняющейся реальности.

Список источников

1. Тимофеев М. Как мы попали из VUCA в BANI-мир и что нам в нем делать. URL: <https://netology.ru/blog/04-2022-bani-world> (дата обращения: 01.02.2023).
2. Александров Г. Н., Иванкова Н. И., Тимошкина Н. В., Чшиева Т. Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании // *Educational Technology & Society*. 2000. Т. 2, № 3. С. 134–139.
3. Педагогическая система: теория, история, развитие / под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. М.: Народное образование, 2014. 128 с. URL: http://ost101.narod.ru/2014_Bederkhanova_Ostapenko_PedSistema.pdf (дата обращения: 01.02.2023).
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. 176 с.
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. URL: <https://didacts.ru/slovari/sovremennyi-obrazovatelnyi-process-osnovnye-ponjatija-i-terminy.html> (дата обращения: 01.02.2023).
6. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами. М.: Academia, 2003. 367 с.
7. Ruutmann T. Engineering Pedagogy Science as the Contemporary Basis for Effective Teaching of Science, Technology and Engineering. Conference: Science and technology education: Current challenges and possible solutions. Proceedings of the 3rd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2019) At: Šiauliai University, Lithuania. doi:10.33225/BalticSTE/2019.187
8. Касатиков А. А. Доминантно-контекстный подход как основание организации содержания учебной информации в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. 22 с.
9. Стародубцев В. А. Открытая педагогика в информационном обществе // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 145–150.
10. Стародубцев В. А. Практико-центрированное обучение в высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 75–87. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87
11. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М.: Альфа, 2003. 80 с.
12. Доминикан А. И. Виды контекстов при разных научных подходах // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия «Филология». 2017. № 4. С. 125–131. URL: <https://core.ac.uk/download/155772691.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).
13. Калашников В. Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании // Вестник Московского ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. 2019. № 4. С. 40–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kontekst-i-kontekstnyy-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 20.02.2023).
14. Калашников В. Г. Контекстный подход как методология психологического исследования. СПб.: Нестор-История, 2019. 384 с.
15. Нерадовская О. Р. Открытое взаимодействие школы и общества: опыт субъектной инициативы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 178–182.
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
17. Махнове О. А., Попова С. Н. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 141–149.
18. Концепция (в педагогике). URL: <https://potencial-school.ru/koncepciya-v-pedagogike.html> (дата обращения: 20.02.2023).

References

1. Timofeyev M. *Kak my popali iz VUCA v BANI-mir i chto nam v nem delat'* [How we got from VUCA to the BANI-world and what we should do in it] (in Russian). URL: <https://netology.ru/blog/04-2022-bani-world> (accessed 01 February 2023).
2. Alexandrov G. N., Ivankova N. I., Timoshkina N. V., Chshiyeva T. L. *Pedagogicheskiye sistemy, pedagogicheskiye protsessy i pedagogicheskiye tekhnologii v sovremennom znanii* [Pedagogical systems, pedagogical processes and pedagogical technologies in modern pedagogical knowledge]. *Educational Technology & Society*, 2000, vol. 2, no. 3, pp. 134–139 (in Russian).

3. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitiye* [Pedagogical system: theory, history, development]. Moscow, Narodnoye Obrazovaniye Publ., 2014. 128 p. (in Russian). URL: http://ost101.narod.ru/2014_Bederkhanova_Ostapenko_PedSistema.pdf (accessed 01 February 2023).
4. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Pedagogicheskiy slovar'* [Pedagogical dictionary]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 176 p. (in Russian).
5. *Sovremennyy obrazovatel'nyy protsess: osnovnyye ponyatiya i terminy* [Modern educational process: basic concepts and terms] (in Russian). URL: <https://didacts.ru/slovari/sovremenniy-obrazovatelnyy-process-osnovnye-ponyatija-i-terminy.html> (accessed 01 February 2023).
6. Tretyakov P. I., Mitin S. N., Boyarintseva N. A. *Adaptivnoye upravleniye pedagogicheskimi sistemami* [Adaptive management of pedagogical systems]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 367 p. (in Russian).
7. Ruutmann T. Engineering Pedagogy Science as the Contemporary Basis for Effective Teaching of Science, Technology and Engineering. *Science and technology education: Current challenges and possible solutions. Proceedings of the 3rd International Baltic Symposium on Science and Technology Education (BalticSTE2019)*. Šiauliai University, Lithuania. doi: 10.33225/BalticSTE/2019.187 (accessed 01 February 2023).
8. Kasatkov A. A. Dominantno-kontekstnyy podkhod kak osnovaniye sodержaniya uchebnoy informatsii v sisteme povysheniya kvalifikatsii. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Dominant-contextual approach as the basis for organizing the content of educational information in the system of advanced training. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Krasnodar, 2007. 22 p. (in Russian).
9. Starodubtsev V. A. Otkrytaya pedagogika v unformatsionnom obshchestve [Open Pedagogy in the Information Society]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 145–150 (in Russian).
10. Starodubtsev V. A. Praktiko-tsentriruyemye obucheniye v vysshey skole [Practice-centered education in higher education]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, v. 30, no. 5, pp. 75–87. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87 (accessed 01 February 2023).
11. Verbitsky A. A., Dubovitskaya T. D. *Konteksty sodержaniya obrazovaniya* [Contexts of education content]. Moscow, Alfa Publ., 2003. 80 p. (in Russian).
12. Dominikan A. I. Vidy kontekstov pri raznykh nauchnykh podkhodakh [Types of contexts in different scientific approaches]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya – For Vestnik TvGU Series: Philology*, 2017, no. 4, pp. 125–131 (in Russian). URL: <https://core.ac.uk/download/155772691.pdf> (accessed 20 February 2023).
13. Kalashnikov V. G. Poniatie “kontekst” i kontekstnyy podkhod v obrazovanii [The concept of “context” and the contextual approach in education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye*. 2019, no. 4, pp. 40–55 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kontekst-i-kontekstnyy-podkhod-v-obrazovanii> (accessed 20 February 2023).
14. Kalashnikov V. G. *Kontekstnyy podkhod kak metodologiya psikhicheskogo issledovaniya* [Contextual approach as a methodology of psychological research]. Saint Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2019. 384 p. (in Russian).
15. Neraovskaya O. R. Otkrytoye vzaimodeystviye shkoly i obshchestva: opyt sub'ektivnoi iniciativy [Open Interaction between School and Society: Experience of Subjective Initiative]. *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*, 2017, no. 3 (27), pp. 178–182 (in Russian).
16. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naiya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 365 p. (in Russian).
17. Makhnove O. A., Popova S. N. Novaya ekosistema obrazovaniya kak sistemoobrazuyushchiy vektor kachestva zhisni [New ecosystem of education as a system-forming vector of quality of life]. *Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Pedagogy and Psychology*. 2017, no. 4, pp. 141–149 (in Russian).
18. Kontseptsiya (v pedagogike) [Concept (in pedagogy)]. URL: <https://potencial-school.ru/koncepciya-v-pedagogike.html> (accessed 20 February 2023) (in Russian).

Информация об авторах

Стародубцев В. А., доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

E-mail: starodubtsev_v_a@tpu.ru

Нерадовская О. Р., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061)

E-mail: neradovskayaor@tspu.edu.ru

Information about the authors

Starodubtsev V. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor-Consultant of the Educational and Scientific Center “Organization and Technologies of Higher Professional Education”, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: starodubtsev_v_a@yptu.ru

Neradovskaya O. R., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: neradovskayaor@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 20.02.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 20.02.2023; accepted for publication 01.02.2024

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

УДК 811.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-101-109>

Культурный шок и проблема лингвокультурной адаптации студентов в иноязычной среде

Татьяна Юрьевна Белоногова

Тюменский государственный университет, Тюмень, t.y.belonogova@utmn.ru

Аннотация

Глобализационные процессы в экономике, усиление политических и культурных связей между государствами, распространение интернета и дистанционных технологий обучения, ознаменовавшие собой XXI в., способствовали стремительному росту международной академической мобильности. В связи с этим особо актуальным становится вопрос преодоления культурного шока и проблема лингвокультурной адаптации иностранных студентов в иноязычной среде. Для выявления сложностей, влияющих на процесс лингвокультурной адаптации в русскоязычной образовательной среде, было проведено заочное онлайн-анкетирование иностранных студентов, обучающихся в Тюменском государственном университете (ТюмГУ). Согласно результатам опроса, большая часть иностранных студентов никогда не слышала о теории культурного шока, однако все опрошенные респонденты в большей или меньшей степени его испытали. Среди основных проблем, возникших на пути лингвокультурной адаптации, респонденты назвали языковой барьер, проблемы социализации, новые климатические условия, непривычную еду и др., при этом преодоление языкового барьера напрямую обусловило эффективность образовательного процесса. Наибольшую сложность при изучении русского языка вызвали особенности грамматического строя русского языка, восприятие русской речи на слух, нормы ударения, быстрый темп речи носителей языка, артикулирование некоторых звуков, семантические различия синонимичной лексики. Таким образом, для достижения успешной лингвокультурной адаптации необходимо владеть вербальными и невербальными средствами общения, умением выбирать их в соответствии с ситуацией общения, быть положительно настроенным на взаимодействие с представителями принимающей страны, стремиться узнавать чужую культуру и преодолевать стереотипы, иметь представление о ценностных ориентирах и нормах общества, обладать толерантностью к культурной идентичности другого этноса. В целом иностранные студенты видят положительные результаты преодоления культурного шока и оценивают кросс-культурную адаптацию как бесценный опыт, который способствовал личностному росту и раскрытию внутреннего потенциала, приобретению новых знаний и компетенций.

Ключевые слова: культурный шок, лингвокультурная адаптация, иностранные студенты, языковой барьер, культурная дистанция

Для цитирования: Белоногова Т. Ю. Культурный шок и проблема лингвокультурной адаптации студентов в иноязычной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 101–109. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-101-109>

FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Culture shock and the problem of linguocultural adaptation of students in a foreign-language environment

Tatyana Yu. Belonogova

Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation, t.y.belonogova@utmn.ru

Abstract

Globalization processes in the economy, the strengthening of political and cultural ties between states, the spread of the Internet and distance learning technologies, which marked the 21st century, contributed to the rapid growth of international academic mobility. In this regard, the issue of overcoming cultural shock and the problem of linguocultural adaptation of foreign students in a foreign language environment becomes especially relevant. To identify the

difficulties that affect the process of linguocultural adaptation in the Russian-speaking educational environment, we conducted an online survey of foreign students studying at Tyumen State University (Tyumen). According to the results of the survey, the majority of foreign students has never heard of the theory of culture shock, but all the respondents we interviewed have experienced it to a greater or lesser extent. Among the main problems, the respondents mentioned the language barrier, problems of socialization, new climate conditions, unfamiliar food, etc. In such case overcoming the language barrier directly influences the effectiveness of the educational process. The peculiarities of the grammatical system of the Russian language, the auditory perception of Russian speech, word stress rules, fast speaking rate of native speakers, articulation of some sounds, semantic differences between synonyms present the most difficult issues for foreign students learning the Russian language. The research findings show that in order to adapt successfully to the foreign language environment it is necessary to know verbal and nonverbal means of communication and to use them correctly according to the situation or context, to have a positive attitude towards the interaction with native speakers, to strive to know the host culture better and avoid stereotyping, to be aware of the values and norms of the host society, to be tolerant towards the cultural identity of another ethnic group. In general, foreign students studying in Russia see the positive results of overcoming culture shock and characterise cross-cultural adaptation as invaluable experience which fostered personal growth and unleashed their full potential, gave them an excellent opportunity to acquire new knowledge and competencies.

Keywords: culture shock, linguocultural adaptation, foreign students, language barrier, cultural distance

For citation: Belonogova T. Yu. Kul'turnyy shok i problema lingvokul'turnoy adaptatsii studentov v inoyazychnoy srede [Culture shock and the problem of linguocultural adaptation of students in a foreign-language environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 101–109 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-101-109>

Введение

В условиях интенсификации и углубления международных связей значительно возросли миграционные потоки, вызванные различными причинами, важнейшей из которых является получение высшего образования. Модернизация транспортной инфраструктуры, смягчение визовой и миграционной политики, развитие программ студенческого обмена сделали образование за рубежом более доступным для большего числа студентов. В связи с этим особо актуальным становится вопрос преодоления культурного шока и проблема лингвокультурной адаптации иностранных студентов в иноязычной среде. Целью исследования является выявление основных проблем лингвокультурной адаптации, с которыми сталкиваются международные студенты при попадании в русскоязычную образовательную среду.

Российские вузы являются привлекательными и востребованными как для граждан стран СНГ, так и жителей дальнего зарубежья. Российские вузы выбирают студенты из Азии (Китай, Индия, Вьетнам), стран Ближнего Востока и Африки (Ирак, Марокко, Сирия, Египет и др.), Латинской Америки (Эквадор, Колумбия, Бразилия).

Академическая мобильность студентов, обучающихся в инокультурной среде, неизбежно сопровождается новыми условиями и образом жизни, необходимостью общаться на иностранном языке, что ведет к росту психологического и эмоционального напряжения.

Состояние дискомфорта, как эмоционального, так и физического, вызванного конфликтом родной и чужой культур при попадании в иную среду, определяется учеными термином «куль-

турный шок», введенным в научный оборот американским исследователем-антропологом К. Обергом («Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments», 1960 г.). Проблема культурного шока и аспекты лингвокультурной адаптации широко представлены в работах зарубежных авторов. В трудах ученых описывается явление культурного шока, его этапы, причины и симптомы (Kalervo Oberg, Sverre Lysgaard, Philip K. Bock, Paul Pedersen), исследуются положительные последствия культурного шока, трактуемого как стресс аккультурации (John W. Berry, Adrian Furnham, Stephen Bochner), рассматривается понятие культурной дистанции (Geert Hofstede, I. Babiker, Oded Shenkar), раскрываются проблемы межкультурной адаптации (Colleen Ward, Michael James Winkelman, Young Yun Kim, Eric Mark Kramer). Важное место в изучении вопросов кросс-культурной адаптации занимают исследования специфики адаптации международных студентов в различных странах, таких как США, Великобритания, Германия, Канада, Австралия (France J. Pruitt, Yikang Wang, Philip Warwick, H. S. Shubha & Dr. Padma Rani, Yongxia Gui & Saba Safdar & John Berry, Nish Belford).

Концепции культурного шока, культурной дистанции, стратегии адаптации к новой культурной среде получили свое развитие в работах отечественных ученых по межкультурной коммуникации (С. Г. Тер-Минасова, О. А. Леонтович, А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая, Д. Б. Гудков, Л. И. Гришаева и др.), культурологии (Ю. П. Тен, А. А. Белик, Б. С. Ерасов, А. С. Кармин), психологии (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко, Т. Л. Смолина), этнопсихологии (Т. Г. Стефаненко, Ю. П. Пла-

тонов, А. А. Налчаджян). При этом исследовалась этническая идентичность, этнические стереотипы и конфликты, коммуникативные помехи и способы их преодоления, проблемы адаптации этнических групп и индивидов к новой культурной среде. Специфика процесса адаптации иностранных студентов к русскоязычной образовательной среде также неоднократно становилась объектом исследования, при этом отмечалась необходимость учитывать культурные различия иностранных студентов при разработке «сопровождающих программ адаптации» [1, с. 116]. В работах исследователей широко представлены психологические, социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов (В. Н. Аргунова, Т. Лондаджим, А. Б. Бедный, Л. В. Ерушкина, О. А. Береговая, С. С. Лопатина, Н. В. Отургашева, А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова, В. М. Филиппов и др.), однако вопросы лингвокультурной адаптации изучены в меньшей степени и требуют подробного рассмотрения.

Материал и методы

Для выявления сложностей, влияющих на процесс лингвокультурной адаптации, было проведено заочное онлайн-анкетирование иностранных студентов, обучающихся в Тюменском государственном университете (ТюмГУ). В опросе приняли участие студенты из Вьетнама, Колумбии, Марокко, Сирии, Франции (20 человек). Участникам необходимо было заполнить сведения о себе: имя, пол, возраст, страна происхождения, срок пребывания на территории России. Анкета включала вопросы открытого типа, в ответах на которые респонденты сами формулировали свое мнение. Студентам было предложено ответить на следующие вопросы: слышали ли вы когда-либо о теории культурного шока? какие этапы культурного шока вы прошли? посещали ли вы за время пребывания в России свою родную страну, если да, то испытывали ли вы шок возвращения? с какими проблемами или сложностями вы столкнулись после приезда в Россию? какие трудности возникли при изучении русского языка? кто или что помогло вам адаптироваться? какие положительные и отрицательные стороны обучения за рубежом вы можете отметить? смогли ли вы адаптироваться к проживанию и обучению в России?

Результаты и обсуждение

Согласно результатам опроса, большая часть иностранных студентов никогда не слышала о теории культурного шока, однако все опрошенные респонденты в большей или меньшей степени его испытали. Степень культурного шока определяется различными внутренними и внешними факторами. К внутренним или индивиду-

альным факторам относятся возраст, уровень владения иностранным языком и образование индивида, наличие фоновых знаний о культурных особенностях принимающей страны, степень положительного настроя и мотивация индивида, опыт общения с представителями разных культур и пребывание в других странах, владение коммуникативными навыками и готовность принять другую точку зрения.

Среди внешних факторов особое место занимает такой фактор, как культурная дистанция, то есть степень различий между культурой страны происхождения и страны пребывания. Для измерения степени сходства и различий между культурами И. Бабицер совместно с коллегами ввел в научный оборот термин «индекс культурной дистанции» (cultural distance index), для измерения которого учитываются такие культурные универсалии, как религиозные представления, язык, пища, одежда, климат, структура семьи, социальная стратификация и т. д. [2, с. 109]. На основе проведенных исследований учеными была выявлена взаимосвязь между величиной индекса культурной дистанции и силой культурного шока: чем больше сходств между принимающей и родной культурой, тем менее выражен культурный шок и легче проходит процесс адаптации.

В процессе общения в иноязычной среде возникают различные языковые и культурологические помехи. К языковым помехам относятся: неправильное произношение слов, нарушение интонационного оформления речи, ошибки в выборе лексических единиц и их сочетаемости, неверное использование грамматических конструкций, сложности в восприятии речи на слух, стилистические и логические ошибки, трудности понимания языковых лакун (языковых единиц, присутствующих в одном языке, но не имеющих эквивалента в другом языке). Языковые помехи создают языковой барьер, который трактуется не только как «незнание или недостаточное знание языка коллектива, препятствующее индивидууму вступать в контакт с его членами, реализовывать свои интенции», но и как возникающая вследствие этого «психологическая установка индивидуума, базирующаяся на низкой самооценке своих знаний иностранного языка, мешающая ему участвовать в коммуникативных актах на этом языке» [3, с. 273]. В результате проведенных исследований многие ученые приходят к выводу, что языковой барьер является основным для иностранных студентов на пути к успешной адаптации, «...от которого зависит преодоление двух других барьеров – межкультурного и академического» [4, с. 116]. Недостаточное владение языком значительно затрудняет освоение учебного

материала, особенно по профилирующим дисциплинам.

Культурологическими помехами считаются различия менталитетов, ценностных ориентиров и норм, влияние сложившихся этнических стереотипов, лингвокультурная специфика юмора, несовпадение средств невербального общения. Невербальные компоненты коммуникации являются во многих случаях культурно обусловленными и находятся в тесной взаимосвязи с вербальными средствами общения. В связи с этим для достижения успешной адаптации в инокультурной среде необходимо знать и понимать национальные особенности невербального общения, принятые в данной культуре (кинесика, проксемика, просодика и др.) [5, с. 124].

Вслед за К. Обергом исследователи выделяют несколько этапов культурного шока. Первый этап называется «медовый месяц» (the honeymoon stage). Он может длиться на протяжении нескольких недель и до полугода. Это период приподнятого настроения, эйфории, когда в новой стране практически все нравится и вызывает положительные эмоции (люди, архитектура, природа, достопримечательности).

По мере того как заканчивается первый этап, человек начинает сталкиваться с трудностями и попадать в неловкие ситуации, в которых чувствует себя некомфортно. «Розовые очки» спадают, выявляется все больше минусов проживания в другой стране, и даже незначительные проблемы могут вывести из себя. Наступает вторая фаза, собственно «культурный шок» (culture shock) [6, с. 177]. В эмоциональной сфере появляется разочарование, чувство одиночества, тоска по дому, раздражительность, усталость, подозрительность, может развиваться депрессия. В этот период человек стремится общаться преимущественно со своими соотечественниками, ностальгируя по родине и пытаясь найти среди них поддержку.

Вместе с тем необходимо отметить и позитивные аспекты культурного шока. В большинстве случаев человек не осознает свою культурную идентичность, пока не встретится с другой культурой. Таким образом, общение с представителями принимающего общества помогает не только познакомиться с новой культурой, но и осознать специфику родной культуры, обогащая тем самым внутренний мир человека и стимулируя его личностный рост. По мнению многих исследователей, культурный шок представляет собой вполне естественную реакцию и даже неотъемлемый этап вхождения в иноэтническую среду. Исходя из этого, ученые все чаще применяют термин «стресс аккультурации»

(acculturative stress), введенный в научный оборот канадским психологом Дж. Берри [7, с. 43], при этом аккультурация понимается как «процесс усвоения личностью, сформированной в культуре А, элементов культуры Б» [8, с. 16].

Если человек находит в себе силы успешно преодолеть культурные различия, улучшить языковые навыки, привыкнуть к новым условиям жизни, начинается этап «выздоровления» или «восстановления» (the recovery stage / the adjustment stage). Человек приспосабливается к особенностям иноязычной культурной среды и постепенно интегрируется в жизнь нового общества.

Завершающим этапом является адаптация (the adaptation stage). На данном этапе индивид полностью адаптирован к окружающей среде, комфортно себя чувствует, понимает местные обычаи и традиции, легко взаимодействует с носителями языка и даже перенимает определенные модели поведения.

Некоторыми исследователями выделяется еще одна стадия, влияющая на процесс адаптации в новой культурной и языковой среде, – преадаптация. Преадаптация подразумевает изучение языка, культуры и истории принимающей страны до момента въезда на ее территорию. Особенно важной предвыездная подготовка (pre-departure preparation) является для иностранных студентов, поскольку обеспечивает начальное вхождение в иноэтническую среду, подготавливает к столкновению двух культур, смягчая таким образом культурный шок, что определяет успех дальнейшего образовательного процесса [9, 10].

Стоит отметить еще одну стадию культурного шока – шок возвращения (re-entry culture shock / reverse culture shock), когда индивид, адаптировавшийся к чужой культуре, возвращается на родину и сталкивается с необходимостью реадаптироваться к собственной культуре. Психологи утверждают, что справиться с шоком возвращения может быть даже сложнее, так как необходимость привыкать к родной культуре кажется не столь очевидной и может стать неожиданностью.

Теорию культурного шока неоднократно критиковали за излишне универсальный характер. Описанные этапы культурного шока являются актуальными для многих людей, но не всегда в таком виде: можно перескочить через определенный этап или так и не завершить процесс адаптации. В результате аккультурации, иными словами «вхождения» в чужую культуру, люди в различной степени достигают «совместимости с новой культурной средой» [11, с. 130]. Это может выражаться как в приспособлении к культуре принимающего общества, так и в сопротивлении влия-

янию новой среды. Интеграция считается наиболее успешной стратегией адаптации, при которой индивид включается в чужую культуру, сохраняя при этом свою культурную идентичность. Результатом данного процесса становится возникновение «бикультурной» или «мультикультурной» личности [12, с. 10], когда человек психологически и социально адаптировался к иноязычной среде: комфортно себя чувствует, свободно общается и ориентируется в новой культуре. Ученые пришли к выводу, что открытость всему новому и позитивный настрой позволяют легче справляться с вызовами кросс-культурной адаптации: «Strangers who are open, strong, and positive are less likely to give up easily and more likely to take risks willingly under challenging situations in the host environment» [13, с. 85].

В соответствии с различными аспектами жизни человека выделяются несколько видов адаптации: физиологическая, социальная, психологическая, культурная и др. [14, с. 5]. С нашей точки зрения особый интерес представляют вопросы лингвокультурной адаптации, понимаемой как освоение культурных паттернов и языковых норм, выход за пределы собственного языкового круга и языковой картины мира, вхождение в чужой/иной язык. Это комплексный, многоаспектный процесс, при котором иностранному студенту, помимо овладения иностранным языком, приходится также приводить свои собственные нормативно-ценностные установки и сложившуюся модель поведения в соответствие с новой социокультурной реальностью.

Как показал опрос, основной проблемой на пути успешной адаптации к новой среде является языковой барьер, который препятствует осуществлению коммуникации и усвоению учебного материала. «I have a hard time communicating with foreigners, I can't understand the lesson when the teacher teaches and my friends talk to me when I'm in the school cafeteria. It is so difficult!»¹, – пишет Тхьонг Н., студент из Вьетнама. Студенты признаются, что из-за трудностей в освоении русского языка, особенно на начальном этапе, наступала апатия и отсутствовало желание общаться: «I remember some times when I just lost the energy to talk with the other people because I really didn't understand anything», – делится своим опытом Николас М., студент из Колумбии.

На вопрос о том, что именно представляет наибольшую сложность при изучении русского языка, студенты указывают особенности грамматического строя русского языка, восприятие русской речи на слух, нормы ударения, быстрый

темп речи носителей языка: «Of course, in the process of learning Russian, I encountered many difficulties, for example, understanding the grammar structure of Russian. Next is the listening part, it is very difficult to understand what I am hearing because the Russian speaking speed is very fast, so I can only hear the main keywords to understand what they are talking about. Finally, the speaking part, like English, Russian also has stress, so whenever I pronounce it wrong, the listener will not understand what I'm saying. I speak much slower than Russians», – описывает основные языковые помехи Тхьонг Н. (Вьетнам). Артикулирование некоторых звуков русского языка также вызывает сложности: «Pronouncing the letter “ы” is hard for me and generally I am unable to differentiate these two letters (и, ы) by sound», – пишет Дима И., студентка из Сирии. На грамматическом уровне возникают трудности при различении совершенного и несовершенного вида глагола: «One part of Russian grammar that is particularly difficult to understand is how to use perfective and imperfective verbs», – отмечает Дима И. (Сирия). Затруднения появляются также при освоении глагольной лексики, например глаголов движения. Это объясняется разнообразием их лексических значений, необходимостью разграничивать движение с помощью транспорта и без, наличием глаголов, обозначающих направленное и ненаправленное движение: «Verbs of motion, there are so many of them in Russian, for example, verb ходить (to go somewhere and back by foot), идти (to go by foot but one way), ехать (to go one way in some sort of vehicle). All foreigners have the same problem with these verbs so I hope one day to use correctly these verbs in the correct place and the correct tense», – пишет Дима И. (Сирия). Недостаточное знание русского языка влечет трудности в усвоении дисциплин, преподаваемых на русском языке: «Study in a foreign language is difficult and you cannot always answer the questions as if you were studying in your native language», – описывает возникшие сложности Пьер К., студент из Франции.

Следующий барьер, возникающий на пути успешной адаптации, – социокультурный. Иностранные студенты, приехав учиться в другую страну, теряют привычное социокультурное окружение. В силу объективных причин (нехватка времени и средств, разные часовые пояса) сокращается общение с членами семьи, родственниками и друзьями. Утрата прежних коммуникативных связей и отсутствие новых приводят к тоске по дому и унынию. В этот период студенты испытывают чувство одиночества, отчаяние: «The people make me feel frustrated and very few

¹ Орфография и пунктуация респондентов сохранены.

people make me feel better» (Алехандро И., Колумбия). В процессе адаптации наиболее существенную помощь и поддержку студенты-иностранцы получают от своих соотечественников. Далее следует группа других иностранных граждан, не соотечественников. В. Н. Аргунова и Т. Лондаджим отмечают в своей работе: «Между иностранными студентами возникает чувство солидарности, так как они находятся в схожей ситуации, испытывают в основном одни и те же трудности и проблемы» [15, с. 10]. «I had the chance to have two great roommates from China and Taiwan, they helped me a lot in the beginning and thanks to them I didn't feel lonely or frustrated. After that I started to feel more comfortable in my everyday life», – рассказывает Алае Б., студент из Марокко. Многие студенты смогли найти друзей среди местных жителей и не сталкивались с проявлением недоброжелательного отношения. Обучаясь в Тюмени, иностранные студенты чувствуют себя в безопасности и называют россиян дружелюбными и заботливыми: «Russia is a safe country to live in, and Russian people are friendly and loving and I was able to acclimate in the country quickly and make beautiful friends» (Дима И., Сирия).

Среди основных трудностей были также упомянуты новые климатические условия: «Адаптация к экстремальным погодным условиям также может стать трудной, так как температура, достигаемая летом и зимой, невероятна» (Алехандро И., Колумбия). Большая часть иностранных студентов, обучающихся в России, прибывает из теплых стран, в связи с этим встреча с зимой становится серьезным испытанием: «When I arrived in Russia, the first thing I felt was the cold weather» (Тхьонг Н., Вьетнам). После первоначального шока студенты привыкают и начинают видеть красоту снежной зимы: «Difficulties I experienced: cold weather here, due to the great difference between the winter of my city and the Siberian weather in which I live now but now this weather has become beautiful and favorite for me» (Дима И., Сирия).

Еще одной проблемой в течение адаптационного периода становится непривычная еда: «Самая важная трудность – адаптация к вашей новой жизни, адаптироваться к еде, так как это совершенно другое» (Алехандро И., Колумбия). Колумбийские студенты отмечают отсутствие большого разнообразия овощей и фруктов («In Colombia there is a lot of variety of food such as fruit and vegetables, also delicious, but here I think they don't have much variety of food», Паула Ф.). Студенты из Вьетнама подчеркивают большое отличие азиатской и русской кухни в целом («There are many dishes that do not suit the taste of Asians like me, once I even had a stomach ache»,

Тхьонг Н.). Студенты-французы скучают по французскому хлебу и сыру («I was a bit frustrated that I could not find good bread and cheese in grocery stores», Пьер К.).

Финансовые сложности, которые были упомянуты иностранными студентами, являются универсальными для студентов по всему миру. К ним относится не только нехватка средств, но также отсутствие умения правильно их распределять: «The first difficulty for me was to know how to organise my money because the first five months when I come I want to buy everything that I saw. Then I realised how much money I spent on the things that I buy» (Николас М., Колумбия).

Что касается теории культурного шока, студенты считают ее интересной и полностью с ней согласны: «I think this theory is very logical and realistic. Describes almost the entire scene for international students. It works almost as efficiently» (Тхьонг Н., Вьетнам). Однако многое зависит от личности человека: «I think the theory is interesting ... but I also think that it depends on the person and the context» (Алае Б., Марокко). Студенты также подчеркивают необходимость преадаптации, которая позволяет быстрее и легче интегрироваться в новую культурную и языковую среду: «If we need to travel or live abroad, indeed, it is better to be prepared before that because everybody can have difficulties to adapt to a new culture» (Дима И., Сирия).

Период «медового месяца» запомнился как один из самых ярких этапов: «The best stage for me which I have gone through it's stage one «The Honeymoon stage». When I came to Russia, it was winter time, and I was fascinated by nature, people, friendship, culture» (Пьер К., Франция). По мере того как проходило чувство эйфории, усиливалось стрессогенное воздействие инокультурной среды, которое проявилось прежде всего в эмоциональной сфере. В этот период особенно остро ощущалась тоска по дому, родным и друзьям: «There were several days when I missed my family, my friends and the things that I left in Colombia» (Николас М., Колумбия). К счастью, студентам удалось преодолеть возникшие сложности и адаптироваться к новой среде. Они смогли улучшить свои языковые навыки и преодолеть языковой барьер, найти новых друзей, привыкнуть к холодному климату и русской кухне: «Thankfully I made a lot of friends here in Tyumen and loneliness is not a problem for now» (Николас М., Колумбия), «But after a while, I got used to the weather, eating is no longer an obstacle for me and the language barrier is not as high as before. Now I have many friends from many parts of the world, I am proud of that» (Тхьонг Н., Вьетнам).

В целом студенты видят положительные результаты преодоления культурного шока и оценивают кросс-культурную адаптацию как бесценный опыт («a great experience», «a strong learning process», «a big challenge»), который способствовал личностному росту и раскрытию внутреннего потенциала, приобретению новых знаний и компетенций: «Moving abroad to study forces you to be independent and not rely on family members for support. You will have to work out for yourself how everything works in your host country. This gives you the opportunity to cope with any social anxieties you may have and become a more confident person as a result. You will realise that you can do much more for yourself than you previously thought» (Дима И., Сирия).

Большая часть опрошенных респондентов (85 %) проживала в России более двух лет, начиная с 2019 по 2021 г. За это время из-за сложной эпидемиологической ситуации, вызванной пандемией COVID-19, иностранным студентам не удалось съездить на родину, в связи с чем данные о так называемом «обратном культурном шоке», или «шоке возвращения», отсутствуют.

К положительным моментам обучения за рубежом студенты отнесли погружение в иную культуру, новые знакомства, улучшение навыков владения иностранными языками, возможность путешествовать, независимость от родителей и самостоятельность в принятии решений: «In my opinion, studying abroad life is very interesting. It gives us the feeling of being lost in a completely different world from home and everything becomes strange, I love to explore new lands, new cities. Besides, studying abroad is also an opportunity for us to learn, exchange cultures, improve knowledge with friends from 5 continents, it is also a golden opportunity for us to develop ourselves» (Тхьонг Н., Вьетнам). Причина, по которой иностранные студенты выбирают получение высшего образования в России, – это оптимальное соотношение стоимости и качества обучения: «Russia has an optimal ratio of price and quality of education» (Дима И., Сирия).

Минусами обучения в другой стране студенты называли чувство одиночества, тоску по дому и родным, жизнь в общежитии, подразумевающую совместное проживание учащихся, необходимость адаптации к новым условиям, преодоление культурного шока: «Studying abroad is not always rosy. It will be very difficult in the early stages when we explore another land, if we don't try, it is very easy to go in the opposite direction that we want» (Тхьонг Н., Вьетнам). Иностранные студенты отмечают, что учиться за рубежом намного сложнее, чем в родной стране, так как приходит-

ся осваивать не только новые академические дисциплины, преподаваемые на иностранном языке, но и незнакомую культурную среду: «When you find yourself in a different environment, in a different culture, you study not only academic disciplines, but also everything around you» (Пьер К., Франция).

Заключение

В рамках данной статьи была рассмотрена концепция культурного шока (стресса аккультурации), представленного в виде стадий, которые проходит человек на пути адаптации к новой культурной среде. Несмотря на отдельные недостатки теории, нельзя отрицать существование самого явления культурного шока, который представляет собой естественную реакцию индивида при встрече с иной культурной и языковой реальностью. Следовательно, иностранный студент, будучи заранее проинформированным об этом явлении, сможет соответствующе подготовиться и настроиться, что в итоге минимизирует последствия культурного шока и позволит легче интегрироваться в инокультурную образовательную среду.

Лингвокультурная адаптация выражается в свободном ориентировании в рамках нового общества и способности общаться на языке принимающего общества в бытовой и институциональных сферах. Проведенный опрос иностранных студентов позволил выявить основные проблемы лингвокультурной адаптации, с которыми им пришлось столкнуться при попадании в русскоязычную образовательную среду. Среди основных проблем респонденты назвали языковой барьер, проблемы социализации, новые климатические условия, непривычную еду и др., при этом преодоление языкового барьера напрямую обуславливает эффективность образовательного процесса. Успешная лингвокультурная адаптация чрезвычайно важна, так как во многом определяет эффективность учебной деятельности и обеспечивает необходимое взаимодействие в академической среде.

Для достижения успешной лингвокультурной адаптации необходимо владеть вербальными и невербальными средствами общения, умением выбирать их в соответствии с ситуацией общения, быть положительно настроенным на взаимодействие с представителями принимающей страны, стремиться узнавать чужую культуру и преодолевать стереотипы, иметь представление о ценностных ориентирах и нормах общества, обладать толерантностью к культурной идентичности другого этноса.

Список источников

1. Федотова В. А. Опыт экспериментального исследования адаптационных компетенций арабских и индийских студентов // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 17 (3). С. 109–119.
2. Babiker I. E., Cox J. L., Miller P. M. The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University // Soc Psychiatry. 1980. № 15. P. 109–116. <https://doi.org/10.1007/BF00578141>
3. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова и др.; отв. ред. В. Ю. Михальченко. М.: Институт языкознания РАН, 2006. 312 с.
4. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 108–118. doi: 10.32744/pse.2019.2.9
5. Winkelman M. Cultural shock and adaptation // Journal of Counseling & Development. 1994. № 73 (2). P. 121–126. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb01723.x>
6. Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Practical Anthropology. 1960. V. os-7 (4). P. 177–182.
7. Berry J. Stress perspectives on acculturation // The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. 2006. P. 43–57.
8. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / под ред. и с послесл. Ю. С. Степанова. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
9. Shaheen S. The effect of pre-departure preparation on student intercultural development during study abroad programs: doctoral dissertation. Ohio State University, 2004. URL: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1091481152 (дата обращения: 16.01.2023).
10. Duke S. T. Preparing to study abroad: Learning to cross cultures. Sterling, VA: Stylus Publishing, 2014. 162 p.
11. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высш. шк., 2005. 310 с.
12. Pedersen P. The five stages of culture shock: Critical incidents around the world. Westport, CT: Greenwood Press, 1995. 296 p.
13. Kim Y. Y. Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2000. 336 p.
14. Гладуш А. Д., Трофимова Г. Н., Филиппов В. М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России. М.: РУДН, 2008. 146 с.
15. Аргунова В. Н., Лондаджим Т. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. № 4 (12). С. 7–12.

References

1. Fedotova V. A. Opyt eksperimental'nogo issledovaniya adaptatsionnykh kompetentsiy arabskikh i indiyskikh studentov [The Experimental Research of Adaptation Competences of Arab and Indian Students]. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2019, no. 17 (3), pp. 109–119 (in Russian).
2. Babiker I. E., Cox J. L., Miller P. M. The measurement of cultural distance and its relationship to medical consultations, symptomatology and examination performance of overseas students at Edinburgh University. *Soc Psychiatry*, 1980, no. 15, pp. 109–116. <https://doi.org/10.1007/BF00578141> (accessed 23 August 2022).
3. Kozhemyakina V. A., Kolesnik N. G., Kryuchkova T. B. et al. *Slovar' sotsiolingvisticheskikh terminov* [A Dictionary of Socio-linguistic terms]. Ed. V. Yu. Mikhal'chenko. Moscow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Publ., 2006. 312 p. (in Russian).
4. Beregovaya O. A., Lopatina S. S., Oturgasheva N. V. Bar'ery sotsiokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskikh vuzakh [Barriers of social and cultural adaptation of foreign students in Russian universities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 2(38), pp. 108–118 (in Russian). doi: 10.32744/pse.2019.2.9 (accessed 10 August 2022).
5. Winkelman M. Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*, 1994, no. 73 (2), pp. 121–126. URL: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb01723.x> (accessed 27 May 2022).
6. Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 1960, vol. os-7(4), pp. 177–182.
7. Berry J. Stress perspectives on acculturation. *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, 2006. P. 43–57.
8. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskiye kontseptsii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapientemy* [Language and culture. Three Linguistic-Cultural Conceptions of Lexical Background,

- Speech Behavioural Tactics and Sapientema]. Ed. by member of RAS Yu. S. Stepanov. Moscow, Indrik Publ., 2005. 1040 p. (in Russian).
9. Shaheen S. *The effect of pre-departure preparation on student intercultural development during study abroad programs: doctoral dissertation. Ohio State University, 2004.* URL: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1091481152 (accessed 16 January 2023).
 10. Duke S. T. *Preparing to study abroad: Learning to cross cultures.* Sterling, VA: Stylus Publishing, 2014. 162 p.
 11. Sadokhin A. P. *Vvedeniye v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Introduction to the theory of cross-cultural communication]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005. 310 p. (in Russian).
 12. Pedersen P. *The five stages of culture shock: Critical incidents around the world.* Westport, CT: Greenwood Press, 1995. 296 p.
 13. Kim Y. Y. *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2000. 336 p.
 14. Gladush A. D., Trofimova G. N., Filippov V. M. *Sotsial'no-kul'turnaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii* [Socio-cultural adaptation of international students to conditions of education and living conditions in Russia]. Moscow, RUDN Publ., 2008. 146 p. (in Russian).
 15. Argunova V. N., Londadzhim T. Bar'ery sotsiokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v rossiyskikh vuzakh [The barriers of social and cultural adaptation of foreign students studying in Russian universities]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Series: Social sciences – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2008, no. 4 (12), pp. 7–12 (in Russian).

Информация об авторе

Белогова Т. Ю., кандидат филологических наук, старший преподаватель, Тюменский государственный университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).

E-mail: t.y.belonogova@utmn.ru

Information about the author

Belonogova T. Yu., Candidate of Philology, Senior Lecturer, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).

E-mail: t.y.belonogova@utmn.ru

Статья поступила в редакцию 18.01.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 18.01.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК 378.146

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-110-120>

Academic cheating online during COVID-19 (studying a foreign language as a case study)

Olga M. Kozarenko¹, Maurice Tardif², Lyudmila A. Egorova¹

¹ *Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russian Federation*

² *Université de Montréal, Montréal, Canada*

¹ *kozarenko-om@rudn.ru*

² *maurice.tardif@umontreal.ca*

³ *egorova-la@rudn.ru*

Abstract

The online academic cheating (OAC) is widely discussed in academic circles of different countries. The present study was conducted after the second COVID-19 wave and therefore reflects the process of mass transition to online learning, which contributes to the originality of the research. The specificity of methodological approach is comparing the opinions of teachers and students, a total of 488 respondents answering online questionnaires. According to the data obtained, from 70 to 80 % of students resort to OAC. As a rule, students tend to use lecture and lesson materials for copying and peeking, contrary to the teachers' perception of the use of electronic media. On detecting the deception, 57 % of teachers just admonish students, 39% deduct marks. One third of students believe that teachers tend to overlook fraud. Students report resorting to deception because of lack of confidence in their knowledge. Teachers believe that the reason lies in insufficient preparation for classes. From 50 to 70 % of respondents think that such forms of assessment as a spontaneous answer, free-source research and project work reduce cheating. According to students, individual creative tasks can be added to this list. The most important factor reducing cheating is intrinsic motivation (50-60% of students and teachers). Among the measures proposed by students to combat academic fraud, didactic methods are given the highest priority as well as students' initiatives like the movement in social networks #iliketobehonest, whose icon is shown on a student's screen in an online activity reflecting a conscious decision made by the student.

Keywords: *higher education, academic dishonesty, distance education, online assessment*

Acknowledgement: The authors of the study express their gratitude to the students of the Institute of Foreign Languages of RUDN University Polina Smirnova and Alena Yadronova for their assistance in the collection of analytical data and to all students and teachers who agreed to take part in surveys.

This paper has been supported by the RUDN University Strategic Academic Leadership Program.

For citation: Kozarenko O. M., Tardif M., Egorova L. A. Academic cheating online during COVID-19 (studying a foreign language as a case study). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 110–120 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-110-120>

Онлайн-мошенничество студентов в период пандемии COVID-19 (на примере изучения дисциплины «Иностранный язык»)

Ольга Михайловна Козаренко¹, Морис Тардиф², Людмила Алексеевна Егорова³

^{1,3} *Российский университет дружбы народов (РУДН), Российская Федерация,*

² *Университет Монреаля, Канада,*

¹ *kozarenko-om@rudn.ru*

² *maurice.tardif@umontreal.ca*

³ *egorova-la@rudn.ru*

Аннотация

Проблемы академического мошенничества онлайн (АМО) широко обсуждаются в научных кругах ученых разных стран. Оригинальность настоящего исследования, проведенного после второй волны пандемии

© О. М. Козаренко, М. Тардиф, Л. А. Егорова, 2024

COVID-19, заключается в том, что является срезом ситуации, отражающей процесс массового перехода на онлайн-обучение. Особенность методического подхода заключается в сопоставлении мнений на данную проблему преподавателей и студентов. В общей сложности на вопросы онлайн-анкеты ответили 488 респондентов. Согласно полученным данным, к АМО прибегает от 70 до 80 % студентов. Преподаватели российских вузов переоценивают цифровую информационную компетентность студентов при списывании в условиях дистанционного обучения. Как правило, студенты используют для списывания и подсматривания материалы лекций и занятий вопреки распространенному мнению преподавателей об использовании для списывания электронных носителей. Однако 57 % преподавателей при обнаружении факта обмана делают студентам замечания, 39 % снижают баллы. Треть студентов считает, что преподаватели лояльны к проявлению случаев академического мошенничества. Студенты прибегают к обману, так как они не уверены в своих знаниях. Преподаватели считают, что причина кроется в недостаточной подготовке к занятиям. От 50 до 70 % преподавателей полагают, что обман минимален при таких формах контроля, как спонтанный ответ, аналитические задания со свободным доступом к интернет-ресурсам и выполнение проектной работы. По мнению студентов, это еще и индивидуальные творческие задания. Наиболее важным фактором, способным противостоять мошенничеству, является личностная мотивация (50–60 % ответов студентов и преподавателей). Среди предложенных студентами мер борьбы с АМО первое место отводится дидактическим методам. Снижению мошенничества могли бы способствовать такие инициативы, как движение с тегом «Мне нравится быть честным», отражающее решение, осознанно принимаемое самим студентом и значок которого отражается на экране студента на онлайн-занятии.

Ключевые слова: высшее образование, академическое мошенничество, дистанционное обучение, онлайн-контроль

Благодарности: Авторы исследования выражают благодарность студентам Института иностранных языков РУДН Полине Смирновой и Алене Ядроновой за помощь в сборе аналитических данных, а также всем студентам и преподавателям, согласившимся принять участие в опросах.

Работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН.

Для цитирования: Kozarenko O. M., Tardif M., Egorova L. A. Academic cheating online during COVID-19 (studying a foreign language as a case study) // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 110–120. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-110-120>

Introduction

The massive forced transition to distance learning during the COVID-19 pandemic as highlighted the problems whose solution requires a broad exchange of views. The problem of student academic fraud in the digital world is one of them. The importance of its solution is determined by the fact that it is directly related to the quality of education and therefore will influence the level of competence of future specialists in all industries[1], including vitally important. The problem is so widespread and pervasive that it is widely discussed in the media of many countries in the context of the devaluation of higher education in the mass consciousness and the downgrading of higher education [2].

The topic of academic cheating (AC) arouses international research interest. Since online academic cheating cannot be viewed in isolation from its traditional forms, it is necessary to refer to the studies analyzing its causes, characteristics, rate of expansion, and proposing solutions.

Academic cheating is interpreted as “providing or receiving assistance in a manner not authorized by the instructor in the creation of work to be submitted for academic evaluation including papers, projects, and examinations (cheating); and presenting, as one’s own, the ideas or words of another person or persons for academic

evaluation without proper acknowledgment (plagiarism)” [3].

Various forms of cheating are singled out, the most common forms of which are copying and plagiarism [4, p. 53–54], but in the case of online evaluation looking up answers online should be added.

The number of students who violate ethical standards in their studies ranges from 40 % to 80 % [5]. The percentage of students who have never cheated does not exceed 18 % [1]; 28 % believe that copying several phrases from the Internet is not considered dishonesty [5].

Empirical research conducted in Russian universities prior to the pandemic period shows that between a quarter and half of the students of Russian universities resort to academic cheating [6], with the number of cases of academic cheating increasing to the end of the training period [6, p. 48]. Russian universities are tolerant enough to academic cheating and rarely suppress it at the institutional level [7, p. 10].

With the introduction of the Internet into the educational process, the number of AC cases begins to increase significantly due to the increased availability of cheating methods, the difficulty of its detection, and the high degree of adaptation of students to new technologies.

The switch to distance learning during the pandemic has multiplied the AC problem. ETICO, a special portal of UNESCO, provides data on the unfair behaviour of students from many countries of the world¹.

Data that expose the causes of cheating in the academic environment are of special interest. As a rule, the most frequent is the desire to get the best grade, be among the best in the competitive environment of the university or avoid failure. AC is typical both for weak students and overachievers [4, c. 62]. In the Russian educational sphere, cheating is often perceived as a form of mutual assistance.

What is more, one of the factors is the “tacit collusion”, when students violate ethical norms with the tacit consent of teachers, who in turn reduce the requirements for students, thereby lowering the quality of education [8]. Researchers see the deep-rooted reasons for this situation in the adherence to the “agreement of non-involvement” [9].

Hungarian researchers of the Institute of Psychology regard the teachers’ attitude to their work as one of the reasons for students’ academic dishonesty. They found that less enthusiastic teachers were more likely to have students inclined to AC [10].

Some authors suggest that AC should be seen as a new form of rational copying [11].

As a rule, cases of dishonest behavior of students are detected during an oral or written online assessment, the forms of which are systematized by Canadian researchers [4, p. 12].

The increasing role of academic ethics can help combat academic cheating if it becomes the norm in students’ lives. There are two main approaches to this problem [12]: punitive [13] and value-based [13, 14]. The first is aimed at the application of anti-fraud measures, while the second is based on awareness-raising activities and aimed at the creation of honor codes that exist in a number of universities (e.g. Russian School of Economics, European University). However, in both approaches, the authors draw attention to certain difficulties which, in the case of punishment, are related to different interpretations of dishonest behaviour by teachers and students [15], and, in the second case, to insufficient effectiveness of the codes adopted [16, 17]. The implementation of ethical codes is also hampered by the specificity of the punitive discourse of official documents [12]. In practice, the effectiveness of punitive measures is assessed from high [18, 19] to low [13].

E. D. Shmeleva draws attention to the importance of obtaining empirical data and notes a lack of

situational factors analysis in terms of cheating within individual disciplines [6, c. 19].

The present study is aimed at the study of current forms of online academic cheating (OAC) and the reasons that abet students in cheating to find a solution to the problem.

Conducting the study, we believed that comparing and contrasting teachers’ and students’ opinions on the AC problem would help to understand and analyze students’ predilections for defrauding teachers, identify weaknesses in the organization of assessment by teachers, and propose ways to reduce OAC.

Material and Methods

393 undergraduate students of different specialties and 95 university teachers of foreign languages (FL) of higher education institutions of the Russian Federation were interviewed online. The subject matter of the study required honesty in students’ responses. However, empirical research experience shows that students tend to choose “the correct answers” (manifestation of social desirability). To avoid this, we involved the students themselves in the research to conduct an online survey as part of their research projects.

Results

About 80 % of the surveyed foreign language teachers do not believe that online assessment tasks are performed by students on their own. Half of them are convinced that students resort to machine translation.

Is recourse to outside help sporadic or permanent? 69 % of teachers consider the use of supplementary materials during online assessment occasional, 25 % of teachers suppose that the students always do it.

Students’ answers rates exceed teachers’ expectations, bringing the frequency of rare supplementary materials use to 80 %. Rates of students who always answer independently differ by a factor of 5. The students’ rate of those who confess to copying or looking up supplementary materials permanently is twice as low as the teachers’ (11 %).

The OAC forms are quite varied in written assessment (Figure 1). According to the results of the teachers’ survey, the most common OAC form is the use of machine translation (about 60 %), followed by social media, chats, and the help of friends (about 50 %). In free responses, teachers write that the choice of academic cheating form is determined by the assignment type.

Students’ responses to this question differ markedly. Most of them (66 %) use lecture materials and textbooks.

¹ <https://etico.iiep.unesco.org/fr/topic/academic-fraud?page=16>

Deceiving a teacher in an oral response is more difficult for students, hence we see a smaller set of AC forms (Figure 2). However, students still have the opportunity to look at the screen of another electronic device, which is widely used by them. According to the teachers, textbooks and students' notes are used half as frequently. A third of the students are believed to use headphones.

However, students' practices differ markedly from the teachers' perception. Textbooks and records (62 %) remain their main source of information, and only about 40 % of them use another electronic device.

What is the teacher's reaction to academic cheating? (Figure 3).

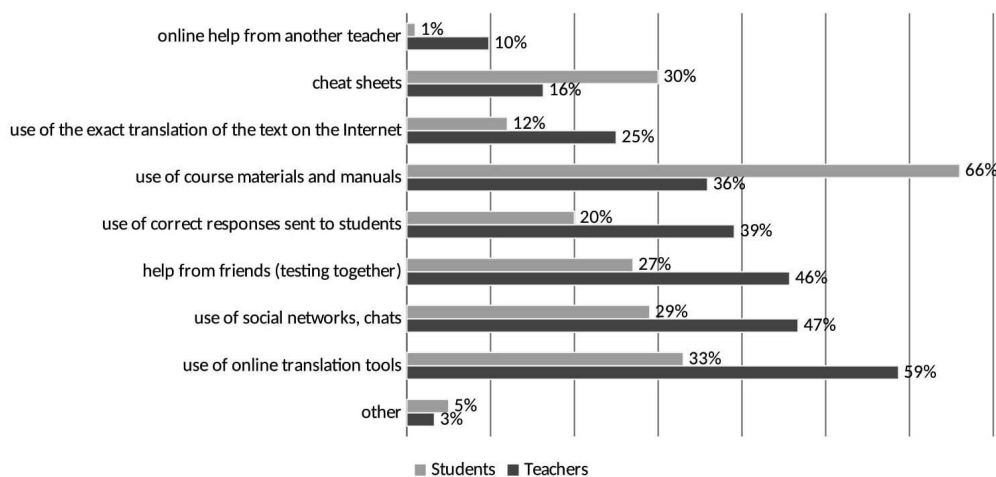


Figure 1. Forms of students' AC during a written online assessment

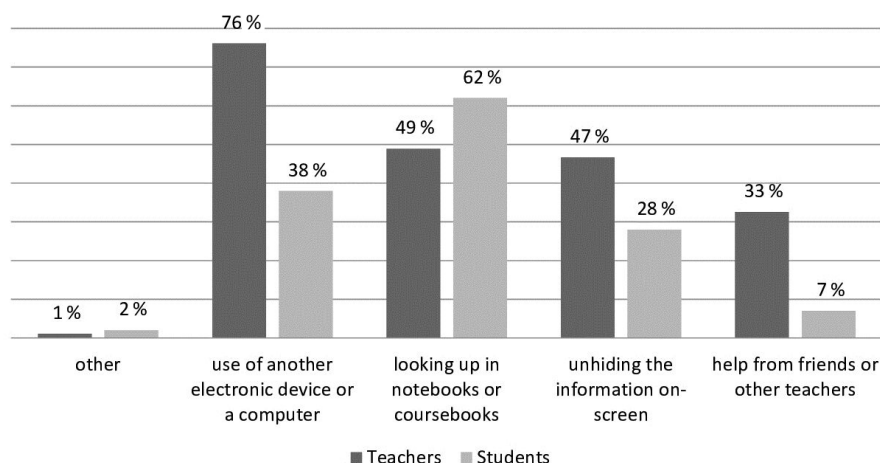


Figure 2. Forms of students' AC during oral online assessment

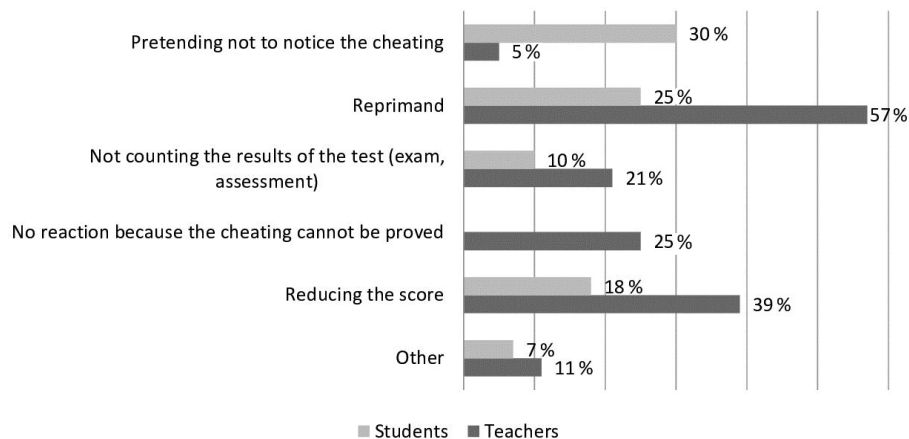


Figure 3. Teachers' reactions to academic cheating

Almost every second teacher reacts to breaches of academic ethics and admonishes the students. Less than a quarter of teachers do not count the results of the test, and a quarter do not react to cheating because they cannot prove it. A third of the students think the teacher is just pretending not to notice cheating. In the experience of a quarter of them, the teachers confine themselves to an admonition.

According to every second teacher, the main reason for AC is a lack of preparation for classes (Figure 4), followed by a fear of poor grades (42 %) and uncertainty in knowledge (37 %).

The students' opinions on this issue vary considerably. For every second of them, the reason for AC is their lack of confidence in their knowledge. For approximately half of them, it is fear of getting a low mark, and for only a third of the students surveyed it is insufficient preparation for classes.

What forms of online assessment will minimize AC? In foreign language (FL) classes, the opinions of teachers and students are similar in terms of spontaneous responses (75 % and 52 %); every

second teacher and student mentioned tasks requiring an independent analytical decision with free access to the Internet resources and implementation of the project. However, there is a wide divergence of views among teachers and students. These include the performance of an individual creative task, which is underestimated by the teachers (8 %), and the reformulation of a pre-prepared topic immediately prior to the oral response (students – 8 %, teachers – 36 %).

What factors would motivate students not to use AC? The absolute leader in the two groups of respondents is “the intrinsic motivation of the students” (Figure 5). The second factor in absolute terms of sum scores is “the absence of the answer evaluation”, closely followed by “honesty”. The remaining factors do not exceed 30 %.

The extent to which students are aware of the negative effects of AC can be seen in Figure 6. Every second is aware that they are self-deceiving, about 40 % feel that they are, and a third of respondents prefer to give up their honesty for good marks.

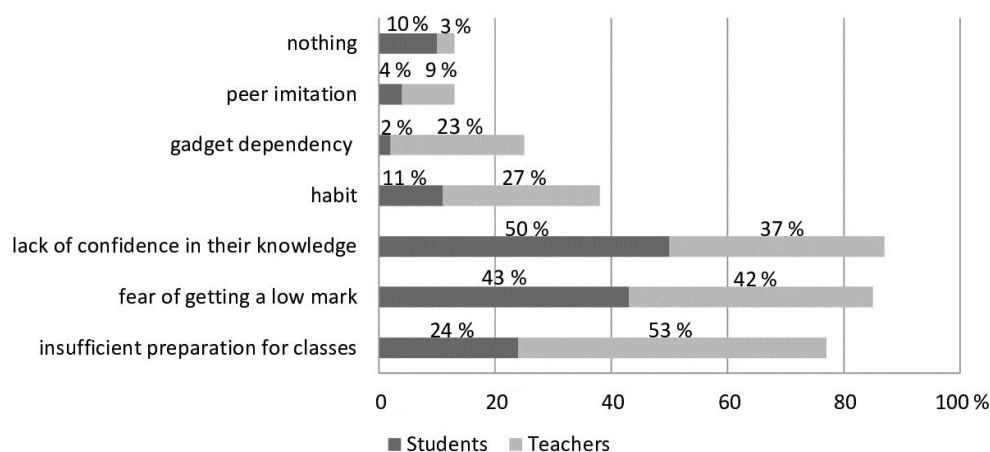


Figure 4. What makes students use outside help during a written or oral online assessment?

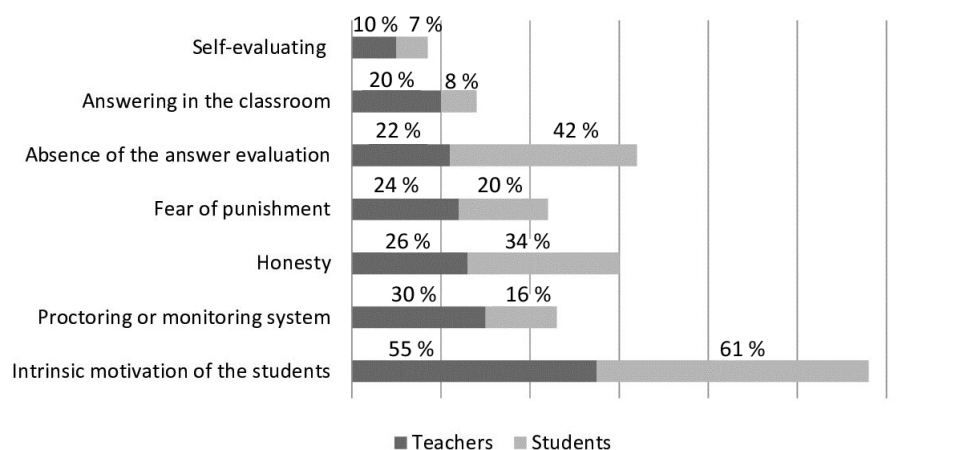


Figure 5. Factors that might motivate students not to resort to academic cheating

I realize that when I am cheating, I ...

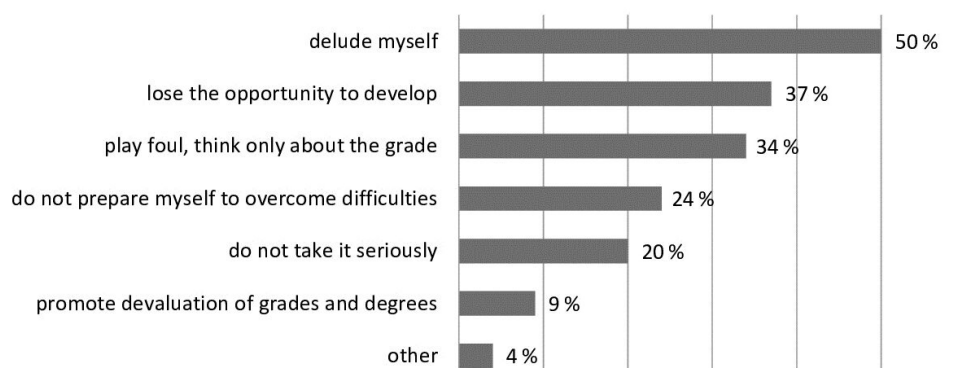


Figure 6. Students' awareness of the consequences of academic cheating

How does academic cheating affect the emotional state of students (Figure 7)? About 40 % don't care, just over 30 % feel a little remorse.

What do students see as the solution to the AC problem? A large number of free responses from students were organized into 4 major groups. A percentage of responses from their total number was counted for each group. The answer "Nothing will help" was 34 %. For each group, options for the most numerous answers are presented. The development of creative tasks was mentioned among didactic methods (34 % of answers); pedagogical methods (16 %) included motivating students, reducing score for cheating, discussing cheating with students, explaining them the value of honesty. Exam monitoring with the help of a camera and e-proctoring tools were named among the technical ones (15 %). Original suggestions (2 %) were the requirement to close your eyes when answering, or the phrase like "I will keep silent to not share ideas with you."

A little over 20 % of teachers have a positive experience in fighting AC, with more than half of them (55 %) taking partial measures. One fifth of respondents did not have one.

Facing with the problem of AC in distance learning, $\frac{3}{4}$ of the respondents concluded that it was

necessary to adapt the assessment forms to the new learning environment (Figure 8).

From the above-mentioned point about the adaptation of the assessment forms, it follows that most FL teachers (72 %) believe that measures to combat cheating are closely related to didactic tasks whereas for half of the respondents these measures must be preventive (Figure 9). A third of their colleagues rely on pedagogical ones. Supporters of strong and administrative measures are few in number (10–15 %).

The results of the research revealed similarities and differences in the way students and teachers perceive the problem of academic cheating in distance learning. Close indicators values (teachers – 76 %, students – 80 %) include understanding of the scope of the OAC; assessment forms minimizing cheating, motivation factors (intrinsic motivation) that may reduce OAC, and the didactic measures to combat OAC. Students and teachers differ greatly in their understanding of the causes of AC (teachers associate it with poor preparation for classes, while students explain this by uncertainty about their knowledge) and the forms of cheating (teachers believe that electronic media are used while students use textbooks and exercise books).

What do you feel after getting a good mark by cheating online?

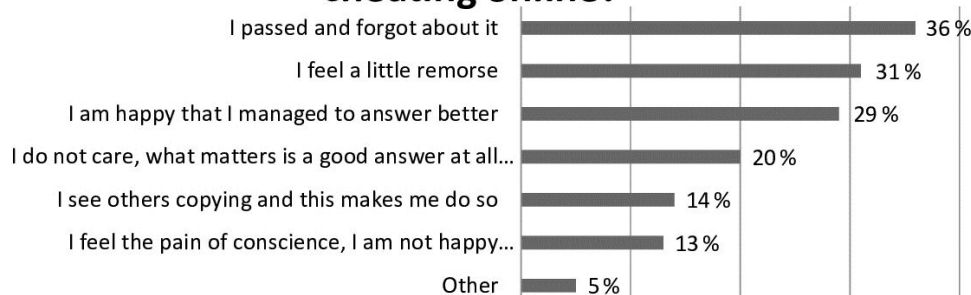


Figure 7. Students' feelings after resorting to AC

Cases of online academic cheating during assessment made you think about ...

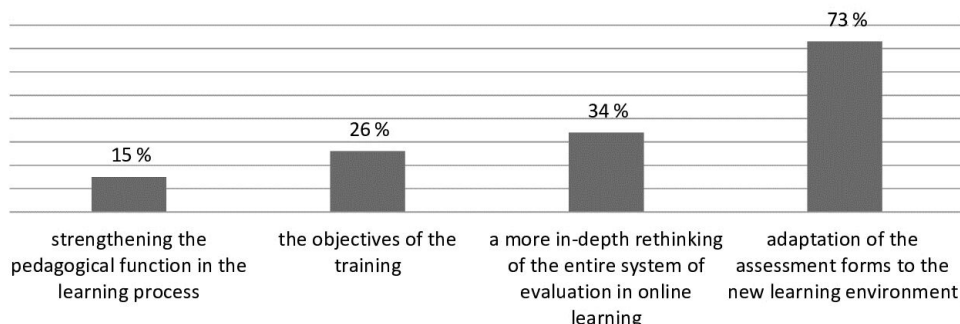


Figure 8. Teachers' reflections on massive academic cheating in the context of online learning

In your opinion measures to combat academic cheating during online assessment should be ...

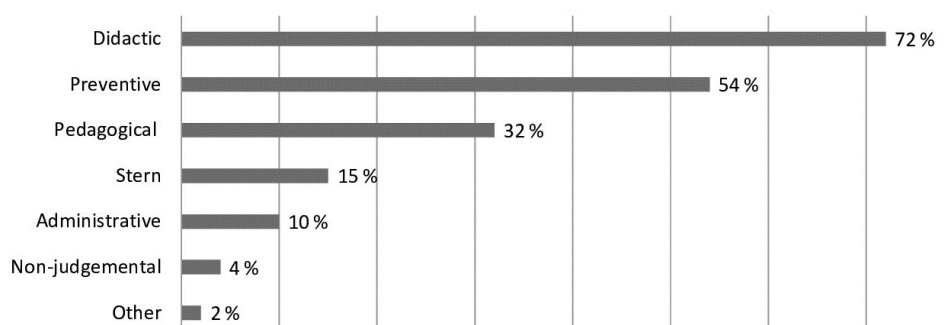


Figure 9. Features of the necessary measures to combat academic cheating

The use of textbooks and notebooks, rather than electronic devices, for cheating by students can be interpreted in two ways: either by exaggerating the students' level of information skills in the educational process or by insisting that the content of specific teaching materials be adhered to in the response. A third possibility is connected with the requirements for the material reproduction, i.e. the degree of its memorization. In favour of the latter are such comments of students as "...I have to learn everything by heart for the exam"; "We are not given enough time to learn everything by heart".

The second important point in the analysis of the didactic aspects of the OAC is the relationship between online assessment forms: diagnostic, forming, summative/final. We see that teachers, especially during emergencies, did not pay much attention to the correlation between different forms of assessment and focused on the final assessment in the form of tests. They did not take into account that this form was the most provocative for the student in terms of OAC.

In addition, high workload of teachers prevented them from developing labour-intensive assignments aimed at building high-level competencies.

In the conditions of a rigid competitive environment [20, p. 40], which is sometimes formed at universities, constant counting of points and striving for their increase becomes often the main dominant behaviour of students, affecting all categories of learners from weak to honors students. And if increasing the scores of a student becomes the main goal of the learning process, then it cannot but cause the emergence of pathological forms of behaviour that are connected with deception. What is more, for almost 40 % of the students surveyed, cheating is not perceived as an ethical violation at all. And a third of them are cheered up by an unfair mark. Only 13 % are not satisfied. At the same time, students are aware of the negative consequences of cheating but consider it more in terms of personal interests. Less than 10 % think about the social consequences of AC, such as the devaluation of an academic degree. The data are, in our view, quite disturbing and require both careful thought and a well-designed educational strategy.

Fear of poor grades (43 % of respondents) also requires the attention of teachers. This may, in part, be a continuation of the school's habit of being responsible to parents for the studies. Nevertheless,

these indicators require us to work both collectively and individually to create a comfortable, including digital, learning environment for students [21].

If every other student is not sure of his or her knowledge, this aspect requires serious didactic work. Again, any opportunity created for students to demonstrate their knowledge will help them to gain confidence, both in the classroom and in extra-curricular activities.

In the absence of institutional measures to deal with AC cases, we notice different perceptions of loyalty to deception by students and teachers. 30% of students tend to think that teachers tend to overlook being deceived, possibly reflecting a common social norm.

Electronic devices facilitate peeking and tempt students to search for information or ready answers during online assessment procedures. Moreover, on the unconscious level, a student may develop a sense of internal competition "Can I deceive (the teacher, perhaps less advanced in the technological aspect) using the latest innovations?". Therefore, in this case, teachers have to convert electronic devices from a tool for clues to a tool for work even at the stage of assessment. In this regard, it seems useful to consider the concept of "digital autonomy of students during online assessment", which presupposes a smart use of digital tools at the assessment stage involving information processing in complex intellectual activities. Naturally, the format of each discipline will have its own characteristics as well as the format of the competencies being evaluated. Again, subject knowledge will be closely intertwined with information competencies. However, such an approach would require a major overhaul of the entire evaluation system.

Teachers do not seem to support educative measures – just 15 % of respondents are positive about them. However, both categories of respondents are aware of the importance of intrinsic motivation in the fight against OAC. So teachers already have a good foundation for OAC reduction. Indeed, in small study groups, where relationships based on mutual respect are formed, OAC cases can be minimized. It is more difficult to work with a large audience and in situations where the teacher does not have sufficient time and capacity to form a collective opposition to cheating. Among the educative measures taken to combat OAC, students' responses also suggested lowering points for cheating, discussing OAC cases, and the importance of the rules of honest online conduct with students.

We have tried to involve the students themselves in the fight against OAC. To this end, we initially offered them joint participation in the project

investigating online student cheating, and then helped to launch an initiative to fight OAC in the student community. The initiators created a post for the Francophone Community Page of the Institute of Foreign Languages in social media. The informal and sincere appeal to students about the importance of being honest has elicited a huge public response and positive feedback from social media users. The students plan to continue this work at the university level.

Conclusion

There is no doubt that the OAC is a multifaceted problem demanding institutional actions. However, since these measures are now either too costly or sometimes not purely technical, each teacher will have to deal with the problem in the context of a specific discipline with a particular student body. In order to do so, on the one hand, it is essential to know and understand the reasons that provoke students to OAC as part of the disciplinary path and, on the other, to rethink existing approaches to online assessment procedures.

A comprehensive approach to this problem would include the following:

1. Online testing only for diagnostics and interim assessments.
2. Providing students with the opportunity to evaluate their own work independently and self-analyze their own achievements, thus creating a culture of self-assessment in a digital environment.
3. Using situations that give rise to monological, dialogical, or polylogical spontaneous utterances in a final oral assessment.
4. Using online assessment forms in which digital autonomy of students is permitted. In this case, not only the disciplinary component of a particular section but also the information skills in a particular branch of knowledge are tested in strict compliance with ethical standards.
5. Encouraging students' participation in foreign-language forums, websites, and blogs that can be used for educational purposes.
6. Supporting students' initiatives to promote honest behaviour during an online assessment, e.g. placing an icon "I like to be honest" or "No cheating" on the screen.
7. Introducing post-editing tasks of machine translations in the learning process, which will allow for a better understanding of their features and shortcomings to reduce extensive mechanical use of electronic translation tools, in particular in written assessment.
8. Working out evaluation algorithms in which a student who has received a high score for a test will

have to confirm it by performing more complex educational tasks.

9. Changing the students' attitude to grades as markers of the quantitative side of an evaluation and transforming them into the means helping correct temporary gaps in the acquisition of knowledge.

10. Discussing digital ethics in the classroom, explaining both the impact of large-scale fraud on perpetrators and society.

11. Using the Internet space to showcase successful student projects, which will encourage the focus on output and provide feedback from the Internet community.

References

1. Starovoytova D., Arimi M. Witnessing of Cheating-in-Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity. *Journal of Education and Practice*, 2017, vol. 8, no. 10, pp. 127–141.
2. Cizek G. J., Cizek G. J. *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment*. Corwin Press, 2003. 168 p.
3. Hard S. F., Conway J. M., Moran A. C. Faculty and college student beliefs about the frequency of student academic misconduct. *The Journal of Higher Education*, 2006, vol. 77, no 6, pp. 1058–1080.
4. Audet L. *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada*. 2011. URL : https://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf (accessed 5 February 2023).
5. Hughes J. M. C., McCabe D. L. Academic misconduct within higher education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 2006, vol. 36, no. 2, pp. 1–21.
6. Shmeleva E. D. *Akademicheskoye moshennichestvo sredi studentov rossiyskikh vuzov: masshtab i faktory. Rezyume dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata nauk obobrazovaniy* [Academic fraud among students of Russian universities: scale and factors. Summary of dissertation for the degree of candidate of science on education]. Moscow, 2021. 75 p. (in Russian).
7. Chirikov I. The mystery of Russian students: Poor learning experience, high satisfaction. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2015, vol. 1, no. 3, pp. 10–11.
8. Titayev K. D. Akademicheskii sgovor [Academic collusion]. *Otechestvennyye zapiski*, 2012, no. 2, pp. 184–194 (in Russian).
9. Frumin I. D., Dobryakova M. S. Chto zastavlyayet menyat'sya rossiyskiye vuzy: dogovor o nevvlechnosti [What makes Russian universities change: an agreement on non-abuse]. *Voprosy obrazovaniya*, no. 2, pp. 159–191. (in Russian).
10. Orosz G. et al. Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating. *Frontiers in psychology*, 2015, vol. 6, pp. 318.
11. Pabian P. Why 'cheating' research is wrong: New departures for the study of student copying in higher education. *Higher Education*, 2015, no. 69, pp. 809–821.
12. Dremova O. V., Maloshonok N. G., Terentev E. A. V poiskakh spravedlivosti v universitete: kritika i opravdaniye praktik akademicheskogo moshennichestva studentami [In search of justice at the university: criticism and justification of the practice of academic fraud by students]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskkiye i sotsial'nyy eksperimenty*, 2020, vol. 4, no. 158, pp. 366–394 (in Russian).
13. Sutherland-Smith W. Crime and punishment: An analysis of university plagiarism policies. *Semiotica*, 2011, vol. 2011, no. 187, pp. 127–139.
14. Jones D. L. R. Academic dishonesty: Are more students cheating? *Business Communication Quarterly*, 2011, vol. 74, no. 2, pp. 141–150.
15. Higbee J. L., Thomas P. V. Student and faculty perceptions of behaviors that constitute cheating. *NASPA journal*, 2002, vol. 40, no. 1, pp. 39–52.
16. O'Neill H. M., Pfeiffer C. A. The impact of honour codes and perceptions of cheating on academic cheating behaviours, especially for MBA bound undergraduates. *Accounting Education*, 2012, vol. 21, no. 3, pp. 231–245.
17. Corrigan-Gibbs H. et al. Measuring and maximizing the effectiveness of honor codes in online courses. *Proceedings of the second (2015) ACM conference on learning@ scale*, 2015, pp. 223–228.
18. Shmeleva Ye. D. Plagiat i spisyvaniye v rossiyskikh vuzakh: rol' obrazovatel'noy sredy i individual'nykh kharakteristik studenta [Plagiarism and cheating in Russian universities: the role of the educational environment and individual student characteristics]. *Voprosy obrazovaniya*, 2016, no. 1, pp. 84–109 (in Russian).
19. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students. *Studies in Higher Education*, 2020, vol. 45, no. 12, pp. 2464–2480.

20. Rochev K. V., Korshunov G. V. Formirovaniye konkurentnoy sredy v studencheskom kollektive dlya povysheniya uchebnoy i vneuchebnoy aktivnosti [The formation of a competitive environment among the students to enhance academic and extra-curricular activity]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravleniye – Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*, 2016, vol. 1, no. 14, pp. 40–42 (in Russian).
21. Kozarenko O. M., Starostenko A. S. The reasons and features for a language barrier among students in the process of learning a second foreign language. *Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues*, 2020. Pp. 546–555.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Starovoytova D., Arimi M. Witnessing of Cheating-in-Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity // *Journal of Education and Practice*. 2017. T. 8, № 10. P. 127–141.
2. Cizek G. J., Cizek G. J. Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in assessment. Corwin Press, 2003. 168 p.
3. Hard S. F., Conway J. M., Moran A. C. Faculty and college student beliefs about the frequency of student academic misconduct // *The Journal of Higher Education*. 2006. T. 77, № 6. C. 1058–1080.
4. Audet L. Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. 2011. URL: https://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf (дата обращения: 5.02.2023).
5. Hughes J. M. C., McCabe D. L. Academic misconduct within higher education in Canada // *Canadian Journal of Higher Education*. 2006. T. 36, № 2. P. 1–21.
6. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество среди студентов российских вузов: масштаб и факторы: автореф. дис. ... канд. наук об образовании. М., 2021. 75 с.
7. Chirikov I. The mystery of Russian students: Poor learning experience, high satisfaction // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2015. T. 1, № 3. P. 10–11.
8. Титаев К. Д. Академический сговор // *Отечественные записки*. 2012. № 2. С. 184–194.
9. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // *Вопросы образования*. 2012. № 2. С. 159–191.
10. Orosz G. et al. Teacher enthusiasm: a potential cure of academic cheating // *Frontiers in psychology*. 2015. T. 6. P. 318.
11. Pabian P. Why 'cheating' research is wrong: New departures for the study of student copying in higher education // *Higher Education*. 2015. T. 69. P. 809–821.
12. Дремова О. В., Малошенок Н. Г., Терентьев Е. А. В поисках справедливости в университете: критика и оправдание практик академического мошенничества студентами // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 4 (158). С. 366–394.
13. Sutherland-Smith W. Crime and punishment: An analysis of university plagiarism policies. 2011 // *Semiotica*. 2011. Vol. 2011, № 187. P. 127–139.
14. Jones D. L. R. Academic dishonesty: Are more students cheating? // *Business Communication Quarterly*. 2011. T. 74, № 2. P. 141–150.
15. Higbee J. L., Thomas P. V. Student and faculty perceptions of behaviors that constitute cheating // *NASPA journal*. 2002. T. 40, № 1. P. 39–52.
16. O'Neill H. M., Pfeiffer C. A. The impact of honour codes and perceptions of cheating on academic cheating behaviours, especially for MBA bound undergraduates // *Accounting Education*. 2012. T. 21, № 3. P. 231–245.
17. Corrigan-Gibbs H. et al. Measuring and maximizing the effectiveness of honor codes in online courses // *Proceedings of the second (2015) ACM conference on learning@ scale*. 2015. P. 223–228.
18. Шмелева Е. Д. Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // *Вопросы образования*. 2016. № 1. P. 84–109.
19. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students // *Studies in Higher Education*. 2020. T. 45. № 12. P. 2464–2480.
20. Рочев К. В., Коршунов Г. В. Формирование конкурентной среды в студенческом коллективе для повышения учебной и внеучебной активности // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2016. T. 5, № 1 (14). С. 40–42.

21. Kozarenko O. M., Starostenko A. S. The reasons and features for a language barrier among students in the process of learning a second foreign language // Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues. 2020. P. 546–555.

Information about the authors

Kozarenko O. M., Candidate of Geographic Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (ul. Miklukho-Maklaya, 6, Moscow, Russian Federation, 117198).

E-mail: kozarenko-om@rudn.ru

Tardif M., PhD, Université de Montréal, Faculty of Education/Faculté des sciences de l'éducation – Département d'administration et fondements de l'éducation, 2900 Bd Edouard-Montpetit, Montréal, QC H3T 1J4, Canada.

E-mail: maurice.tardif@umontreal.ca

Egorova L. A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (ul. Miklukho-Maklaya, 6, Moscow, Russian Federation, 117198).

E-mail: egorova-la@rudn.ru

Информация об авторах

Козаренко О. М., кандидат географических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (РУДН) (ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198).

E-mail: kozarenko-om@rudn.ru

Тардиф М., профессор Департамента управления и организации образования Педагогического факультета университета Монреаля (Канада), директор межуниверситетского исследовательского центра по подготовке преподавателей (CRIFPE), доктор философии (2900 Bd Edouard-Montpetit, Montréal, QC H3T 1J4, Canada).

E-mail: maurice.tardif@umontreal.ca

Егорова Л. А., кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (РУДН) (ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198).

E-mail: egorova-la@rudn.ru

Статья поступила в редакцию 07.02.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 07.02.2023; accepted for publication 01.02.2024

УДК 378.662.016:811.111'243
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-121-128>

Основные характеристики интегративного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе

Любовь Анатольевна Гончарова¹, Маргарита Павловна Домарацкая²

^{1,2} *Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия*

¹ *sla_19.82@mail.ru*

² *ritadomaratskaya@mail.ru*

Аннотация

Особенно актуальным вопросом на сегодняшний день является обучение специалистов технических областей как наиболее приоритетных в современной системе высшего образования. Ведется постоянная работа по повышению качества образовательного процесса, и предметы гуманитарного цикла играют особую роль в этой работе. Ключевое место занимает иностранный язык, необходимый для плодотворной реализации инженерной деятельности, сопровождающейся огромным количеством документации на английском языке. Все чаще возникает дилемма, каким образом построить процесс обучения в техническом вузе, чтобы обеспечить комплексное усвоение и применение академического и профессионального материала в практической деятельности студентов. Помощником, позволяющим обеспечить такую подготовку, является интегративный подход в обучении. Главной идеей данного подхода выступает развитие у студентов умений работать автономно, находить, оценивать, анализировать и классифицировать полученную информацию на родном и иностранном языке, используя знания из разных предметных областей. Изучены и проанализированы основные характеристики интегративного подхода в обучении иностранному языку студентов технического вуза для того, чтобы обеспечить качественное объединение содержания предметов профессиональной направленности и иностранного языка в единое целое. Материалами исследования послужили работы многих отечественных авторов, изучающих интегративный подход в обучении. В исследовании используются научные методы (теоретический, эмпирический и метод статистического анализа), обеспечивающие сбор, анализ, обработку и интерпретацию данных с целью описания основных характеристик, присущих интегративному подходу в техническом вузе. В ходе анализа литературы выводится определение интегративного подхода со всеми свойственными ему характеристиками, актуальными в техническом вузе. Результатами исследования выступили данные, полученные в процессе проведения научно-образовательных мероприятий, направленных на интеграцию иностранного языка и профильных технических дисциплин, проводимых в Томском политехническом университете. Описываются положительные эффекты, наблюдаемые студентами в ходе участия. В заключении подчеркивается важность интегративного подхода для актуализации междисциплинарных связей при изучении иностранного языка в техническом вузе.

Ключевые слова: *интегративный подход, технический вуз, профильная дисциплина, иностранный язык, междисциплинарные связи, высшее профессиональное образование*

Для цитирования: Гончарова Л. А., Домарацкая М. П. Основные характеристики интегративного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 121–128. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-121-128>

The main characteristic of the integrative approach in foreign language learning at a technical university

Lyubov A. Goncharova¹, Margarita P. Domaratskaya²

^{1,2} *National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *sla_19.82@mail.ru*

² *ritadomaratskaya@mail.ru*

Abstract

The relevant and urgent question to arise today is the training of specialists in technical fields, due to the fact that this field of modern education is of the highest priority. The constant work to improve the quality of the educational process is underway. Moreover, the subjects of the humanitarian cycle play a special role in this issue. It is worth

saying that a key place is occupied by a foreign language, which is necessary for the fruitful implementation of engineering activities, accompanied by a huge amount of documentation in English. The question of how to build the learning process at a technical university in order to ensure the comprehensive assimilation and application of academic and professional material in the practical activities of students has been increasingly frequent. According to the research conducted on the problem how to combine professional knowledge and foreign language in practice, an integrative approach to learning could be a viable option to provide such training at a technical university. The main idea of this approach is the development of student skills to work autonomously, find, evaluate, analyze and classify the information received in their native and foreign languages, using knowledge from different professional areas to solve complicated engineering tasks. The purpose of this work is to study and analyze the main characteristics of an integrative approach in teaching technical university students to ensure a qualitative combination of the content of professionally oriented subjects and a foreign language into a single whole. The articles of Russian scientists are used as the materials of the research to investigate the variety of views on the issue of implementing an integrative approach in education. The main methods to collect and process data are theoretical, empirical and statistical. The results received in the process of the research highlighted positive effects from students' participating in the academic events organized by TPU. In conclusion the importance of an integrative approach in foreign language teaching in collaboration with professional subjects is substantiated.

Keywords: *integrative approach, technical university, professional discipline, foreign language, interdisciplinary links, higher professional education*

For citation: Goncharova L. A., Domaratskaya M. P. Osnovnye kharakteristiki integrativnogo podkhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze [The main characteristic of the integrative approach in foreign language learning at a technical university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 121–128 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-121-128>

Введение

В общем и целом на сегодняшний день изменилась важность, ценность, значимость системы образования. С каждым годом необходимо адекватно реагировать на реальность нового времени, так как современное образование постоянно претерпевает изменения. Актуальным на данный момент являются вопросы по подготовке специалистов технической сферы. Технические вузы в системе высшего профессионального образования неоднократно предпринимали меры по повышению уровня и качества знаний. Успешная профессиональная деятельность в инженерных областях во многом зависит от владения иностранным языком на высоком уровне. Стоит сказать о том, что в условиях технического вуза обучение иностранному языку зачастую происходит изолированно от профессиональных дисциплин. Такой подход в обучении влечет за собой разрозненные обрывки информации по отдельным предметам, невозможность решить академическую либо профессиональную задачу, требующую применения совокупности знаний по разным дисциплинам. «Помощником» в этой ситуации выступает интегративный подход.

Интегративный подход объединяет знания, умения и навыки по разным учебным дисциплинам в единую систему [1, с. 116–124].

Интеграция сегодня является одним из самых значительных инновационных явлений в образовании. Интегративный подход в обучение меняет требования к высшему профессиональному образованию. Важнейшей задачей в обучении ино-

странному языку студентов инженерных специальностей является нацеленность обучения на реализацию теоретических знаний с практическими умениями и навыками.

Применение интегративного подхода в техническом вузе в процессе обучения иностранному языку помогает решить такие учебные задачи, как развитие логики и эрудиции, расширение процесса изучения узконаправленной специализации, формирует профессиональные и общекультурные компетенции.

В процессе обучения иностранному языку в техническом вузе важным является набор компетенций, актуальных для каждого конкретного образовательного направления [2, с. 114–118]. С учетом профессиональной специфики языковая подготовка может влиять на эффективность развития определенных умений, необходимых специалистам того или иного направления подготовки. К профессиональным компетенциям в техническом вузе относят умения логично выстраивать устные и письменные сообщения, исходя из принятых норм и правил, присущих инженерной области, составлять и правильно интерпретировать техническую документацию, комплексно решать инженерные задачи с применением знаний разных областей.

В этой связи важным становится создание необходимых условий, обеспечивающих планомерное развитие нужных умений [3, с. 127–133].

В данном исследовании предпринята попытка изучить особенности и основные черты интегративного подхода, реализуемого в техническом

вузе в процессе обучения иностранному языку. С этой целью мы изучили мнения различных авторов по указанной тематике и попытались систематизировать полученные данные.

Материал и методы

Неотъемлемой частью любой науки являются научные методы, определяющие способ изучения материала и последовательность действий. Выбор метода в исследовании зависит от поставленной цели. Поскольку целью данной работы выступает изучение и анализ основных характеристик интегративного подхода в обучении иностранному языку студентов технического вуза, выделяются следующие ключевые методы:

1. Теоретический – анализ и синтез материала по изучаемой проблеме.

2. Эмпирический – наблюдение и описание основных характеристик интегративного подхода в техническом вузе в процессе обучения иностранному языку.

3. Метод статистического анализа – для обработки и интерпретации полученных в ходе исследования данных.

Материалами для исследования выступили работы отечественных авторов, занимающихся проблематикой интеграции профессиональных дисциплин в обучение иностранному языку.

Определив основное направление исследования, мы изучили понятие интеграции в учебном процессе, значимость межпредметных связей в техническом вузе, а также содержание, компонентный состав и основные характеристики интегративного подхода в отечественной литературе. Кроме того, были выделены основные положительные образовательные эффекты, наблюдаемые в процессе обучения.

Понятие «интеграция» является одним из важных и новейших явлений в образовательной среде. В педагогике данное понятие объясняется как процесс и результат достижения общего содержания учебного процесса посредством создания межпредметных связей [4, с. 224–228].

Вопросом интеграции профильных дисциплин и иностранного языка занимаются многие российские исследователи. Стоит отметить, что данное явление рассматривается в литературе по-разному. Так, И. А. Зимняя, Е. В. Земцова трактуют интегративный подход в своих работах как «полное представление системы объектов, явлений, процессов, объединяемых равенством одной и более характеристик, в результате чего образуется новое качество интегративного подхода» [5, с. 14–19].

Однако у В. М. Лопаткина совсем другая позиция, он рассматривает интегративный подход как средство, позволяющее создать «полную кар-

тину мира» для полноценного развития разносторонней личности, способной мыслить комплексно [6].

По мнению О. Б. Акимовой, Н. К. Чапаева [7, с. 8–16], интегративный подход можно рассматривать с технологической (совокупность приемов деятельности по достижению цели) и содержательной стороны (отбор языкового и речевого материала). Такой подход в обучении обеспечивает решение ряда задач:

- выявить потенциал каждого отдельного студента;
- развить необходимые профессиональные умения;
- создать психолого-педагогические условия для самообразования, самовоспитания, саморазвития.

Таким образом, интегративный подход открывает большие возможности для образования и обучения, охватывая все сферы жизни студента.

Эту же точку зрения разделяет и В. Н. Клепиков [8, с. 13–14]. Он определяет интегративный подход как одно из условий повышения качества учебного процесса. По мнению автора, технологизация образовательного процесса требует объединения способов изучения разных предметов, что положительно влияет на изучение профессиональных инженерных дисциплин в совокупности и повышает уровень владения иностранным языком для специальных целей.

Исследователь В. Ф. Тенищева в своих рассуждениях говорит о том, что интеграция повышает уровень образовательного процесса в целом путем продвижения педагогической системы к ее большей целостности [9, с. 87–90]. Автор не рассматривает обучение с точки зрения каждого отдельного предмета, обучение должно строиться в совокупности всех предметов, поэтому так важны межпредметные связи.

Рассматривая интегративный подход, ряд авторов (М. И. Банникова, Э. А. Болодурина, Г. Я. Гревцева и М. В. Циулина) выделяют компонентный состав интегративного подхода, представленный методическим, организационно-деятельностным и содержательным блоками [10].

К методическому блоку относят кейсы, деловые и ролевые игры, дебаты, круглые столы, конкурсы и фестивали, конференции. Методический блок охватывает интеграцию методов и методик обучения различных дисциплин.

Организационно-деятельностный блок ориентирован на группировку форм обучения разным предметам. Это помогает улучшить навыки для решения творческих задач, которые формируют профессиональные качества и развивают критическое мышление.

За отбор качественного материала в образовательном процессе отвечает содержательный блок. Выбранный материал отображает связь гуманитарных и профильных дисциплин с целью обеспечения междисциплинарных связей.

Исходя из вышеперечисленных определений, можно сделать вывод о том, что интегративный подход повышает уровень образовательного процесса, повышает качество знаний и умений будущих специалистов.

Кроме того, такой подход предполагает активное участие студентов в образовательном процессе, что развивает *hard* и *soft skills* обучающегося.

Изучив разные точки зрения, мы склоняемся к тому, что интегративный подход выступает основополагающей базой, объединяющей различные учебные дисциплины гуманитарного и естественно-научного цикла в целостную систему, развивающей академические и профессиональные умения без потери качественных знаний изучаемых предметов. Под качественными знаниями мы понимаем полноту всего объема усвоенной информации в процессе обучения и ее соответствие реальному практическому применению.

Таким образом, к основным характеристикам интегративного подхода в техническом вузе в процессе обучения иностранному языку мы относим следующие:

- нацеленность на раскрытие интеллектуального потенциала учащихся;
- направленность на развитие умений и навыков, связанных с исследовательской и проектной работой;
- акцент на развитие одновременно личностных и профессиональных качеств;
- стремление образовать и укрепить увлеченное отношение студентов к их будущей деятельности;
- ориентация на формирование универсальных компетенций;
- сосредоточенность на создание психолого-педагогических условий для самообразования, самовоспитания, саморазвития;
- уклон на формирование коммуникативных навыков.

Определив понятие интегративного подхода и его основные характеристики, свойственные обучению в техническом вузе, можно выделить положительные эффекты, которые успешно влияют на обучение в целом. Важным качеством является повышение интереса к обучаемой дисциплине и усиление мотивации в обучении.

Следовательно, используя интегративный подход в обучении иностранному языку в техническом вузе, мы можем утверждать, что в совре-

менных условиях язык выступает инструментом получения дополнительных знаний.

Обучение иностранному языку способно повлиять на эффективность формирования отдельных профессиональных компетенций студентов технического вуза [11]. Профессиональная компетенция связана с профессией, а именно с теми профессиональными знаниями и умениями, которые обеспечивают ее функционирование.

Используя профессиональную направленность обучения иностранному языку, мы можем достичь приоритетной цели модернизации инженерного образования, заключающейся в успешной профессиональной ориентации обучающихся к реальным условиям работы.

С целью получения данных об эффективности использования интегративного подхода в техническом вузе и описания его положительных образовательных характеристик был проанализирован ряд мероприятий, проводимых в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ). Указанные мероприятия предполагают использование знаний профильных дисциплин и применение иностранного языка как основного средства в решении поставленной профессиональной задачи. Также проводился опрос участников о пользе мероприятий, объединяющих профессию и язык. Опрос предполагал открытую форму ответа, в которой студенты могли выразить свое отношение к проводимым мероприятиям.

Таким образом, в ходе работы удалось получить данные, интерпретация которых представлена в следующем разделе исследования.

Результаты и обсуждение

В ходе исследования были рассмотрены мероприятия, проводимые в ТПУ [12] для студентов разных курсов и направлений подготовки. Все мероприятия предполагают использование знаний не только профильных дисциплин, но и хорошего уровня владения иностранным языком. Одним из таких мероприятий является ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция «Теплофизические основы энергетических технологий» [13]. Целью данной конференции является объединение ученых, молодых исследователей и студентов из разных городов России на одной научной площадке для обмена опытом и творческими идеями. В рамках организованных секций студенты имеют возможность выступать с докладами на русском и иностранном языках. Однако в приоритете выступление на иностранном языке, что, безусловно, требует дополнительной подготовки и умений. Стоит отметить, что материалы, выносимые на обсуждение, за-

трагивают разнообразные темы, связанные с направлением учащихся. Бурные дискуссии во время обсуждения материала провоцируют студентов отстаивать свою позицию, аргументированно отвечать на поставленные вопросы, находить недочеты в своей работе и возможные пути их решения. Кроме того, активное использование иностранного языка в процессе подготовки доклада и выступления способствует развитию всех видов речевой деятельности.

Такая работа способствует интеграции разных учебных дисциплин в целостную систему, в которой происходит объединение знаний, умений и навыков, формирующих личные и профессиональные компетенции без потери качественных знаний изучаемых дисциплин.

Другим мероприятием, которое объединяет профессию и язык, является Всероссийский конкурс переводов для студентов лингвистических специальностей (английский язык), который проводится ежегодно с 2012 г. [14].

Профессия переводчика высоко ценится во всем мире, она создает возможность взаимодействовать специалистам из разных областей, регионов и стран. Подготовка и участие в конкурсе создают для студентов возможность не только проявить себя, демонстрируя высокий уровень владения иностранным языком, но и показать творческие способности, умение грамотно применить знания по разным предметам, выявить пробелы по каким-либо предметам и наметить дальнейшие области своих интересов. Особым преимуществом конкурса выступает его творческое разнообразие. В предусмотренных трех номинациях – технический перевод, профессиональный перевод, художественный перевод – соревнуются самые талантливые переводчики вуза.

Участие в конкурсе, безусловно, повышает мотивацию и профессиональную самооценку студентов, формирует в сознании мысль о прямой взаимосвязи между иностранным языком и профессиональными дисциплинами, что позволяет формировать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Также необходимо отметить, что в ТПУ существуют и международные конкурсы, направленные на разработку научно-исследовательских проектных работ на английском языке [15]. Основной целью таких конкурсов выступает создание возможности для студентов и их руководителей показать результаты проектной деятельности по предмету иностранный язык и по другим дисциплинам на английском языке в рамках заданной темы. Данный конкурс реализует научный и творческий потенциал студентов, профессиональные стратегии и накопленный опыт. Ме-

роприятие приобщает студентов заниматься научно-исследовательской деятельностью и в процессе работы реализовывать свои научные разработки. Это помогает студентам с выбором будущей профессии.

Проект должен содержать научное освещение проблемы, выбранной автором. В нем представляются результаты проведенного исследования, а в случае необходимости и сам процесс его проведения. Структура проекта должна содержать следующие основные компоненты: введение, основная часть, заключение. Во введении нужно обосновать актуальность исследуемой проблемы, изложить предмет и задачи исследования, методы и этапы исследования, привести краткое освещение уже существующих трудов по теме. Основная часть должна содержать описание исследования, полученные результаты. В заключении должно быть представлено собственное размышление автора о проблеме, информация о выполнении поставленных задач и практическое значение работы. Представление проекта должно сопровождаться соответствующей презентацией. Основными критериями оценивания проекта являются актуальность и качество исследования, качество презентации и уровень языковой подготовки участника.

Говоря о международной деятельности, ТПУ планомерно занимается подготовкой программ и проведением курсов по развитию умений академического письма на иностранном языке, позволяющих осуществлять эффективную научно-исследовательскую деятельность в рамках изучаемой профессии.

В процессе обучения слушатели развивают умения, достаточные для подготовки материала к публикации в международных ведущих журналах, индексируемых в базе данных Web of Science и Scopus, в соответствии с мировыми стандартами научной речи и нормами. Готовые работы подвергаются критике и корректировке носителями языка и преподавателями курсов и по окончании отправляются на рассмотрение в журнал.

Для получения обратной связи о пользе проводимых мероприятий была разработана анкета с открытым вопросом для студентов «Нужны ли подобные мероприятия в техническом вузе, объединяющие иностранный язык и профессиональные дисциплины? Опишите свой опыт участия».

В ходе проведения опроса среди 128 участников вышеуказанных мероприятий можно выделить следующие тенденции в ответах:

- 85 % имеют положительное отношение к подобным мероприятиям;
- 15 % затрудняются с ответом либо имеют отрицательный опыт участия.

Как правило, в первую группу входят уже опытные участники, выступающие ежегодно в различных мероприятиях. Студенты отмечают важность единения профессиональных дисциплин, что позволяет выходить за рамки профессии, расширять свой кругозор, поэтому безусловным преимуществом выступает знание иностранного языка, которое обеспечивает доступ к зарубежной литературе, что, в свою очередь, дает возможность сравнить данные отечественных исследователей с зарубежными работами.

Во вторую группу вошли студенты, считающие важным интеграцию профессиональных дисциплин и иностранного языка в техническом вузе. Однако отрицательное отношение к участию в таких проектах связывают с недостатком знаний по определенным дисциплинам, что составляет сложность в обучении в целом, так как знания одних предметов являются базой для других. Кроме того, реализация проектов на иностранном языке заключается в трудности, связанной с нехваткой профессиональной лексики по отдельным предметам и отсутствием возможности устранить существующие пробелы.

Проанализировав полученные результаты опроса, были выделены следующие важные положительные образовательные эффекты, наблюдаемые у студентов до, во время и после мероприятий:

- повысилась мотивация к профессиональной деятельности и самооценка;
- удалось преодолеть затруднения в устной коммуникации;
- активизировалась учебная и научно-исследовательская деятельность;
- улучшилось качество подготавливаемых материалов для конкурса;
- повысился уровень владения иностранным языком;
- удалось достичь комфортного сотрудничества между студентом и преподавателем в сфере проектной, коммуникативной, исследовательской и организаторской деятельности;
- удалось приобрести опыт партнерских отношений с участниками конкурса;
- повысились креативные, организаторские и коммуникативные качества студентов.

Таким образом, полученные результаты подтверждают обоснованность использования интегративного подхода в техническом вузе для обучения студентов иностранному языку.

Практическая значимость проводимых мероприятий в контексте интегрированного подхода состоит в том, что теоретические положения доведены до практического применения и могут быть внедрены в систему вузовского образования

в процессе преподавания профильных предметов и иностранного языка. Учет полученных результатов позволит усилить целенаправленность профессиональной подготовки студентов технического университета на основе развития и формирования их познавательных интересов при изучении иностранного языка и профильных дисциплин.

Интегративный подход в этом процессе занимает ведущее место. Он охватывает все компоненты образовательного процесса, обеспечивая функциональную взаимосвязь элементов содержания профессиональной подготовки, создавая условия для формирования компетентного специалиста, обладающего широким спектром знаний.

Заключение

Анализ существующей отечественной литературы подтверждает актуальность и интерес к исследуемой теме. Несмотря на обилие мнений, вопрос применения интегративного подхода в техническом вузе все еще остается малоизученным.

Для определения содержания, компонентного состава и основных характеристик интегративного подхода были изучены приоритетные задачи ТПУ, которые заключаются в направленности обучения на интернационализацию и интеграцию теории и практики для подготовки инженерной элиты и созданию ресурсоэффективных технологий.

Также исследовалась литература по схожей проблематике, в результате чего было выведено определение интегративного подхода, отражающего специфику обучения в техническом вузе и его основные характеристики. Анализ мероприятий, организованных в ТПУ и реализующих интегративный подход к обучению, позволил описать основные положительные образовательные эффекты, наблюдаемые до, во время и после участия.

Полученные в ходе опроса данные подтверждают важность интегративного подхода и совпадают с мнениями других авторов о том, что реализация иностранного языка в профессиональную деятельность обучающихся в контексте интегративного подхода создает единую целостную систему, построенную на совместной интеграции теории и практики.

Кроме того, процесс овладения иностранным языком должен быть обусловлен совместными задачами и деятельностью с преподавателями профильных дисциплин.

С точки зрения значимости изучаемого вопроса в современных условиях образования, она заключается в возможности наполнения тематического содержания иностранного языка путем установления междисциплинарных связей с содержанием профессиональных технических предметов.

Дальнейшее развитие темы планируется в пессуальных аспектах интегративного подхода в контексте рассмотрения содержательно-про- на уровне дисциплины «Mathematical modelling».

Список источников

1. Шевцова Г. В., Москалец Л. Е. Роль мотивации при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 2 (220). С. 116–124. doi:10.23951/1609-624X-2022-2-116-124
2. Николаева М. В. Лингвокультурный и интегративный подходы к обучению иностранному языку студентов неязыковых вузов: сущность, особенности, эффективность // Вестник педагогических наук. 2021. № 6. С. 114–118. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46503458> (дата обращения: 5.03.2023).
3. Krylov E., Khalyapina L., Nordmann A. Teaching English as a Language for Mechanical Engineering // Technology and Language. 2021. Vol. 2 (4). P. 126–143. doi: 10.48417/technolang.2021.04.08 (дата обращения: 17.03.2023).
4. Khromov S. S., Gulayeva N. A., Zelenetskaya I. S., Minakov L. Yu., Sheketerac A. L. An Algorithm for the Integration of Information and Communication Technologies in Teaching Languages for Special Purposes // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 224–229. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.056
5. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
6. Лопаткин В. М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования. М.: Моск. пед. гос. ун-т; Барнаул: Нац. фонд подготовки кадров, 2000. С. 162.
7. Акимов О. Б., Чапаев Н. К. Интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Философия образования. Образовательная политика. 2012. № 10. С. 8–16.
8. Клепиков В. Н. Интеграционные процессы в современном образовании // Школьные технологии. 2014. № 5. С. 13–14.
9. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 339 с.
10. Гревцева Г. Я., Циулина М. В., Болодурина Э. А., Банников М. И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 262. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30458065> (дата обращения: 10.03.2023).
11. Черкашина Е. И. Модель учебного пособия по иностранному языку для специальных целей в системе профессионального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2021. Вып. 5 (217). С. 37–45. doi:10.23951/1609-624X-2021-5-37-45
12. Научно-образовательные мероприятия ТПУ. URL: <https://portal.tpu.ru/science/konf> (дата обращения: 26.03.2023).
13. Всероссийская научная конференция с международным участием «Теплофизические основы энергетических технологий». URL: <https://portal.tpu.ru/science/konf/toet> (дата обращения: 26.03.2023).
14. Всероссийский конкурс переводов для студентов нелингвистических специальностей. URL: <https://portal.tpu.ru/science/konkurs/translation> (дата обращения: 26.03.2023).
15. Международный конкурс научно-исследовательских проектных работ студентов на английском языке. URL: <https://portal.tpu.ru/science/konkurs/niprs> (дата обращения: 26.03.2023).

References

1. Shevtsova G. V., Moskalets L. E. Rol' motivatsii pri obuchenii professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze [The role of motivation in teaching a professionally oriented foreign language at a technical university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 116–124 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2022-2-116-124 (accessed 17 March 2023).
2. Nikolaeva M. V. Lingvokul'turnyy i integrativnyy podkhody k obucheniyu inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov: sushchnost', osobennosti, effektivnost' [Linguocultural and integrative approaches to teaching a foreign language to students of non-linguistic universities: essence, features, and effectiveness]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Pedagogical Sciences Bulletin*, 2021, no 6, pp. 114–118 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46503458> (accessed 5 March 2023).
3. Krylov E., Khalyapina L., Nordmann A. Teaching English as a Language for Mechanical Engineering. *Technology and Language*, 2021, vol. 2 (4), pp. 126–143. doi:10.48417/technolang.2021.04.08 (accessed 17 March 2023).
4. Khromov S. S., Gulayeva N. A., Zelenetskaya I. S., Minakov L. Yu., Sheketerac A. L. An Algorithm for the Integration of Information and Communication Technologies in Teaching Languages for Special Purposes. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 200, pp. 224–229. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.056 (accessed 5 March 2023).

5. Zimnyaya I. A., Zemtsova E. V. Integrativnyy podkhod k otsenke edinoy sotsial'no-professional'noy kompetentnosti vypusknikov vuzov [Integrative approach to the assessment of the unified socio-professional competence of university graduates]. *Vysshye obrazovaniye segodnya*, 2008, no. 5, pp. 14–19 (in Russian).
6. Lopatkin V. M. *Integratsionnye protsessy v regional'noy sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya* [Integration processes in the regional system of pedagogical education]. Moscow, MGPU Publ., Barnaul, Nats. fond podgot. kadrov Publ., 2000. P. 105 (in Russian).
7. Akimova O. B., Chapaev N. K. Integrativnyy podkhod k sozdaniyu akmeologicheskoi orientirovannoy sistemy obshchepedagogicheskoy podgotovki pedagoga professional'nogo obrazovaniya [An integrative approach to the creation of an acmeologically oriented system of general pedagogical training of a teacher of vocational education]. *Filosofiya obrazovaniya. Obrazovatel'naya politika*, 2012, no. 10, pp. 8–16 (in Russian).
8. Klepikov V. N. Integratsionnye protsessy v sovremennom obrazovanii [Integration processes in modern education]. *Shkol'nye tekhnologii*, 2014, no. 5, pp. 13–14 (in Russian).
9. Tenishheva V. F. *Integrativno-kontekstnaya model' formirovaniya professional'noy kompetentsii. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Integrative-contextual model of professional competence formation. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Moscow, 2008. P. 118–126 (in Russian).
10. Grevtseva G. Ya., Ciulina M. V., Bolodurina E. A., Bannikov M. I. Integrativnyy podkhod v uchebnom protsesse vuza [Integrative approach in the educational process of the university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 5, pp. 262 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30458065> (accessed 10 March 2023).
11. Cherkashina E. I. Model' uchebnogo posobiya po inostrannomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley v sisteme professional'nogo obrazovaniya [A model of a foreign language textbook for special purposes in the system of vocational education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2021, no. 5 (217), pp. 37–45 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2021-5-37-45 (accessed 20 March 2023).
12. *Nauchno-obrazovatel'nye meropriyatiya TPU* [Scientific and educational events of TPU] (in Russian). URL: <https://portal.tpu.ru/science/konf> (accessed 26 March 2023).
13. *Vserossiyskaya nauchnaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem "Teplofizicheskiye osnovy energeticheskikh tekhnologiy"* [All-Russian scientific conference with international participation "Thermophysical foundations of energy technologies"] (in Russian). URL: <https://portal.tpu.ru/science/konf/toet> (accessed 26 March 2023).
14. *Vserossiyskiy konkurs perevodov dlya studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostey* [All-Russian Translation competition for students of non-linguistic specialties] (in Russian). URL: <https://portal.tpu.ru/science/konkurs/translation> (accessed 26 March 2023).
15. *Mezhdunarodnyy konkurs nauchno-issledovatel'skikh proektnykh rabot studentov na angliyskom yazyke* [International competition of students' research and design works in English] (in Russian). URL: <https://portal.tpu.ru/science/konkurs/niprs> (accessed 26 March 2023).

Информация об авторах

Гончарова Л. А., доцент, кандидат педагогических наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

E-mail: sla_19.82@mail.ru

Домарацкая М. П., аспирант, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

E-mail: ritadomaratskaya@mail.ru

Information about the authors

Goncharova L. A., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: sla_19.82@mail.ru

Domaratskaya M. P., postgraduate student, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: ritadomaraskaya@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.04.2023; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 17.04.2023; accepted for publication 01.02.2024

РУССКИЙ ЯЗЫК

УДК 398.8:316.614.5

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-129-137>

Концептуальные мотивы с компонентом «родство» в русском народно-песенном субпространстве

Жанна Викторовна Марфина

Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия, marfina.zhanna@mail.ru

Аннотация

Исследуется система ведущих сценарных мотивов в русском народно-песенном субпространстве, где названия родства квалифицируются как базовые концепты, и установление их связи со вторичными концептами, вербализованными в песенном фольклоре. Научная новизна заключается в выделении и раскрытии лингвокультурологического наполнения концептуальных (сценарных) мотивов с опорными фольклоремами – названиями родства в народно-песенном тексте как особом жанровом виде, отличающемся выразительностью, достигаемой благодаря различным лингвистическим лексико-грамматическим приемам, метафоризации. В результате проведенного исследования доказано, что в русском народно-песенном субпространстве названия родства, которые приобрели статус фольклором и ядерных единиц словаря восточнославянского фольклора, являются ключевыми элементами концептуальных сценарных мотивов. Они контекстуально устойчивы, метафоричны, сопровождаются целым рядом традиционных символов – астральных, предметных, орнитологических, растительных, животных и пр. Сценарные мотивы раскрывают образно-семиотическую и культурологическую природу народно-песенного фольклора. Исследование показало, что в народно-песенных контекстах семейной тематики (как обрядовых, так и лирических) функционирование названий родства (фольклором) – это репрезентация культурного универсализма в современном русском культурном этносе. Образы родного (родимого) отца (батюшки) и родной (родимой) матери (матушки) – это лингвокультурные коды, связанные вербальными ассоциациями с символическим пространством и национальными стереотипами, сформировавшимися на протяжении многих столетий. Концептуализация общественной мотивации отношений между членами нуклеарной семьи отражена в вербализаторах оппозиционных понятий «родной – неродной», «свой – чужой», «радость – горе/печаль/тоска», «прощанье – встреча» и др. При этом отмечено имплицитное противопоставление образов родных (отца, матери, братьев, сестер) лирической героини образам членов семьи мужа (в первую очередь свекра и свекрови), актуализированное устойчивыми народно-поэтическими ассоциациями. Для взаимопонимания поколений народно-песенный фольклор воспринимается как интеллектуальный и познавательный фактор, сохраняющий представление о традиционной русской семье, и фактор сопереживания, сочувствования, вызывающий эмоционально-ментальный отклик на услышанное или прочитанное.

Ключевые слова: концепт, сценарный мотив, фольклорема, народно-песенное субпространство, названия родства, слово-символ

Для цитирования: Марфина Ж. В. Концептуальные мотивы с компонентом «родство» в русском народно-песенном субпространстве // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 129–137. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-129-137>

RUSSIAN LANGUAGE

Conceptual motifs with the “kinship” component in Russian folk-song subspace

Zhanna V. Marfina

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation, marfina.zhanna@mail.ru

Abstract

The purpose of this article is a comprehensive research of the leading scenario motifs system in the Russian folk-song subspace, where kinship terms are qualified as basic concepts; establishing their connection with secondary

© Ж. В. Марфина, 2024

concepts verbalized in folk songs. The scientific novelty lies in the identification and elucidation of the linguistic and cultural content of conceptual (scenario) motifs with reference folkloremes – kinship terms in the folk-song text as a special genre, characterized by expressiveness achieved through various linguistic lexico-grammatical techniques, metaphorisation. As a result of the conducted research, it is proved that in the Russian folk-song subspace, the terms of kinship, which have acquired the status of folkloremes and nuclear units of the East Slavic folklore dictionary, are key elements of conceptual scenario motifs. They are contextually fixed, metaphorical, accompanied by a number of traditional symbols – astral, presentive, ornithological, plant, animal, etc. Scenario motifs reveal the figurative and semiotic, cultural nature of folk-song folklore. The study showed that in folk song contexts with family themes (both ritual and lyrical), the functioning of kinship names (folklore) is a representation of cultural universalism in the modern Russian cultural ethnos. The images of birth (rodimyy) father (batyushka) and birth (rodimaya) mother (matushka) are linguistic and cultural codes connected by verbal associations with the symbolic space and national stereotypes formed over a number of centuries. The conceptualisation of the social motivation of nuclear family members relations is reflected in the oppositional notions verbalizers “Rodnoj–nerodnoj” (“Related by blood – not related by blood”), “Svoj–chuzhoj” (“Friend–stranger”), “Radost’–gore/pechal’/toska” (“Joy–sadness/sorrow/longing”), “Proshchan’e–vstrecha” (“Farewell – encounter”) and other similar ones. At the same time, there is an implicit opposition between the images of lyrical female protagonist relatives (father, mother, brothers, sisters) and the images of her husband’s family members (father-in-law and mother-in-law), actualised by fixed folk-poetic associations.

For the mutual understanding between generations, folk-song folklore is perceived as an intellectual and cognitive factor that preserves the idea of a traditional Russian family, and a factor of empathy, sympathy, causing an emotional and mental response to what is heard or read.

Keywords: concept, scenario motif, folkloreme, folk-song subspace, kinship terms, word-symbol

For citation: Marfina Zh. V. Kontseptual’nye motivy s komponentom “rodstvo” v russkom narodno-pesenno subprostranstve [Conceptual motifs with the “kinship” component in Russian folk-song subspace]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 129–137 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-129-137>

Введение

Народно-песенное субпространство восточнославянских народов как «хранилище» ценностно-аксиологических, эстетических кодов культуры (повседневно-бытовой, ритуально-обрядовой), фрагментов исторических событий, древних элементов языковой практики всегда притягивало внимание отечественных и зарубежных исследователей. В работах А. А. Потебни, А. Н. Веселовского, Н. И. Костомарова, А. Л. Метлинского, И. А. Осовецкого, Н. В. Сумцова, А. Н. Афанасьева, Т. М. Акимова, Ю. А. Толмачёва, Н. И. Толстого, А. Т. Хроленко, В. В. Пазынина, С. Я. Ермоленко, В. В. Жайворонка, В. И. Кононенко, Н. А. Данилюк, Г. П. Пашкова, В. С. Новака, Р. М. Ковалёвой, А. В. Морозова, П. П. Червинского, А. П. Евгеньева, С. Е. Никитиной и других ученых были представлены результаты исследования особенностей, в том числе языковых, народно-песенного субпространства восточных славян.

Исследователи неоднократно отмечали, что фольклорные песенные контексты не только представляют собой основу народно-поэтической составляющей современного литературного языка, они являются «зеркалом» и национального характера, и национального менталитета, а следовательно, отражают картину мира народа [1] и могут быть рассмотрены как языковой эстетический знак национальной культуры [2–4].

Образцы русского песенного фольклора являются ярким примером особого типа художе-

ственного мышления, важным источником информации о традициях, нравах, устоях, мировоззрении народа. В сценарных мотивах, представленных в народно-песенном субпространстве, отображены различные проявления жизни как отдельного человека, так и определенных сообществ, социальных групп (например, семья, род), народов. Это отчасти обуславливает высокую активность употребления в народных песенных контекстах названий родства (НР), которые в восточнославянских языках, в частности в русском, являются отражением семейного строя и внутрисемейных отношений [5, с. 211]. В народно-песенном субпространстве НР приобрели статус фольклором и являются ядерными единицами словаря восточнославянского устного народного творчества [6].

На одну из особенностей использования НР в народно-песенных контекстах обратил внимание А. Т. Хроленко, изучавший ассоциативные ряды в народной устной поэзии. Исследователь отмечает, что типичной является контекстуальная сочетаемость нескольких НР-фольклором, представленная во всех жанрах народных песен [7, с. 8]. По сути, НР выступают текстообразующими единицами, ключевыми (ядерными) компонентами лингвокультурного концепта «родство».

Цель данного исследования – представить систему ведущих сценарных мотивов (ситуативных концептов) в русском народно-песенном субпро-

странстве, где НР квалифицируются как базовые (ядерные, концептообразующие), а также определить их связь со вторичными концептами, вербализованными в песенном фольклоре.

Материал и методы

Для исследования были выбраны тексты народных лирических и обрядовых свадебных песен из фольклорных сборников: «Народные лирические песни» (Л., 1961) [8]; «Русские народные песни» (Л., 1988) [9]; «Русская народная поэзия. Обрядовая поэзия» (Л., 1984) [10]. Картотека составила 1 257 контекстов, которые были обобщены и проанализированы в данном исследовании.

Основными методами исследования являются метод компонентного анализа (анализ семантических компонентов прямых и переносных значений), метод сплошной выборки, описательный метод, включающий в себя наблюдение, сопоставление, обобщение и интерпретацию данных, лингвокультурологический и описательно-аналитический методы.

Результаты и обсуждение

Общеизвестно, что в социокультурном пространстве русского народа особое место всегда занимала семья/род как «исторически универсальное явление», где каждый член семьи выполнял определенную социально-бытовую роль, где существовала преемственность, выражавшаяся в приобщении младшего поколения к труду, в передаче духовного опыта, воспитании характера у ребенка и его подготовке к созданию собственной семьи [11, с. 416–429]. Уклад, обычаи традиционной (патриархальной) русской семьи, особенности внутрисемейных отношений отражены в многочисленных лирических, свадебно-обрядовых народно-песенных текстах, которые без преувеличения можно назвать «энциклопедией» брачно-семейной жизни русского народа.

В народных песнях разных жанров обобщены представления русского человека об «эталоне» семьи, эксплицирована связь лингвокультурного концепта «родство» с экзистенциальной идеей о семье/роде как основе человеческого счастья: *Призадумалась [красна девица], заплакала, А заплакавши, слово молвила: «Хорошо тому жить на сем свете, У кого как есть отец и мать, И отец, и мать, и брат-сестра, Ах, брат-сестра, что и род-племя! У меня ль, у красной девицы, Ни отца нету, ни матери, Как ни брата, ни родной сестры, Ни сестры, ни роду-племени, Ни того ли мила друга, Мила друга полюбовника!»* [8, с. 162].

Несмотря на то, что патриархальная русская семья, как правило, была многодетной, «пополненной», т. е. включала несколько поколений, в фольклорных текстах изображена модель нуклеарной семьи как типичная, состоящая из супружеской пары с детьми или без детей, или одного из родителей со своими детьми [12]: *...Во слезах мне батюшка вещает: «...Ты простишь со мною, друг, в последний раз, На своей тебе сторонке не бывати, Тебе матери и брата не видати...»* [9, с. 132].

Идеал семьи представлен в русском народно-песенном субпространстве как брачный союз, созданный по обоюдному согласию молодых, в котором каждый выполняет определенную социальную роль. Ассоциативно-образное содержание таких текстов указывает на взаимосвязь концепта «родство» с другими концептами (концептуальными мотивами), при этом НР имеют устойчивые контекстуальные ассоциации, а сопровождающая их традиционная астральная символика, которая в русском фольклорном субпространстве является ключевой [13] (отец (хозяин) – *светел месяц*, мать (хозяйка) – *красно солнышко*, дети – *звездочки*), указывает на космическое, мифологическое начало семьи: *Светел месяц – То хозяин во дому, Красно солнышко – То хозяйюшка, Часты звездочки – Малы деточки. (...) Посудивши, порядивши, Домой едет он [хозяин]; Он жене-то везет Кунью шубу, кунью шапочку, А своим-то сынам По добру коню, Своим доченькам По злату венцу, Своим служенькам По сапоженькам* [8, с. 74].

Стереотипные образы *родного (родимого) отца (батюшки)* и *родной (родимой) матери (матушки)* – это НР-фольклоремы, лингвокультурные коды, связанные вербальными ассоциациями с безмятежной, счастливой жизнью лирической героини в доме родителей: *Как родимая-от матушка Во первой-то раз побудит – По головушке погладит: «Уж ты спи, мое дитяtko, Уж ты спи, мое милое!» Как второй-от раз побудит – Куньей шубкой окутает, Как в третий раз побудит: «Ты вставай, мое дитяtko! У меня все сделано И работа наработана!»... У родимой-то у матушки, У родимого-то батюшки Я не знала, молодешенька, Где восходит солнышко, Закатается красное* [8, с. 247–248].

Родителей у восточных славян почитали, их мнение уважали, поэтому не случайно в песенных контекстах образы *отца/матери* носят интимизированный характер, создаваемый употреблением уменьшительно-ласкательных форм *батюшка, матушка: Надеженька, надеженька, мил сердечный друг, Живем с тобой, сердечный друг, не топереча, Никто про нашу тайность, да*

друг, не знает, Ни батюшка, ни матушка, ни род-племя [9, с. 59].

В народных лирических текстах отражена традиция подчинения детей воле родителей. Прежде всего это касалось выбора спутника жизни, что нередко происходило вопреки желаниям, мнению дочери/сына. Контекстуально этот мотив актуализируется предикатами типа *отдал, поженил, приневолила, не послушал, запоручил* и т. д.: «Не пеняю я на батюшку родного, Что **отдал меня батюшка не к месту**, Не к моему роду-племени приезду» [9, с. 139]; *Ведь я не сам собой да я жениться стал, Поженил-то меня да родной батюшка, Приневолила-то меня да родна матушка* [9, с. 152]; *Не послушал, сударь батюшка, Моего наказаньица, Запоручил, сударь батюшка, Ты меня, молодешеньку...* [8, с. 242].

К выбору спутника/спутницы жизни в русских семьях подходили ответственно: в будущей жене/невестке прежде всего ценили трудолюбие, хозяйственность, целомудрие, покорный, кроткий характер («Сударыня матушка! Та мне **женой будет, А тебе невестушкой, Во поле работница, Во дому кукобница...**» [8, с. 218]; *Жена – дом, жена – стан, жена – радость моя, Жена – радость моя и веселье мое, Жена – житки мои и прожитки мои!* [8, с. 333]), а при выборе мужа/зятя предпочтение отдавали практичной составляющей, финансовой состоятельности, жизненному опыту избранника (*Вырастёшь, сестрица, дюжая, большая, Ой, люшеньки-люли, дюжая, большая, Отдам тебя замуж в новую деревню, Ой, люшеньки-люли, в новую деревню, В новую деревню, не в большую семью, Ой, люшеньки-люли, не в большую семью, Не в большую семью, за большого брата, Ой люшеньки-люли, за большого брата...* [10, с. 348]). Хорошей жене в народных лирических песнях противопоставлен образ жены нежеланной, распутной, лютотой, угрюмой (*Навязалась мне жена – что лютая змея; Что журит меня, бранит день до вечера* [8, с. 324]; *Ты возьмешь себе молодую жену, Молодую жену, змею лютую: Из норы выползет – озирается, По песку ползет – извивается, По траве ползет – мураву сушит* [8, с. 173]; *Не видал я тебя, когда ты прошла (...)* *С угрюмой женой живу. Не продать жену, не променять ее – Что никому-то она не надобна...* [8, с. 324]). Данные контексты имплицитно связаны с концептуальными мотивами БЕЗЫСХОДНОСТИ, ОБРЕЧЕННОСТИ, на что указывают вербальные текстообразующие компоненты.

К основным вербализаторам концепта «родство» в народно-песенном субпространстве отно-

сятся НР *отец, мать*. Если архетипический образ отца в русском народно-песенном субпространстве соотносится с главенством и властью в семье, защитой, надежностью и опорой для своих детей, часто выражаемыми сочетанием НР *отец (батюшка)* с приложением *кормилец* (*Я еще бы покрасовалась У кормильца-батюшки, У родимой матушки* [8, с. 271]), то образ матери олицетворяет сострадание, заботу, внимание, доверие, что подкрепляется контекстуальной сочетаемостью НР *мать* с номинативными, атрибутивными и вербальными компонентами с соответствующей позитивной семантикой: *Спасибо, матушка ласковая, Дорогая и умильная! Ты берегла меня, матушка, Во девичестве моем долгим, Укрывала меня, матушка, От людских переговорных слов, Ты дарила мне, матушка, Каждый год волю вольную...* [8, с. 261–262]; «*Не надо мне, мамонька, не надо, Государыня, Да мне духовного отца! Приведи-ка ко мне, мамонька, Да приведи, государыня, Кого прежде любила!*» [8, с. 158].

Находим в фольклорных контекстах и упоминания о роли детей в семье, которые не только являлись продолжателями рода, наследниками, их приучали к труду, прививали духовно-нравственные ценности, тем самым готовили к дальнейшей самостоятельной жизни [11, с. 429]. Среди основных добродетелей, присущих детям, в фольклорных песенных контекстах выделены трудолюбие, покорность и послушание, честность и целомудрие: *Ты подумал бы, кормилец батюшко, Я слуга-то была тебе и работница, Я в семье была покорная, На работушки до-тошная, Имя честно не бесславила* [8, с. 242].

В народных песнях ярко выражено противопоставление родной семьи девушки-невесты/молодой жены и семьи ее жениха/супруга, которое актуализировано оппозитивами, в том числе контекстуальными, например: *работать легко, не-гою хорошо, нежуся досыта – небуженная стою* и т. д. (*У кормильца-то у батюшки Работать было легко. У кормильца-то батюшки Работать было легко. А у родимой-то матушки Утром не-гою хорошо. А у родимой-то матушки Утром не-гою хорошо. Сплю я, нежуся досыта, Э, и гуляю, что хочу. Сплю я, нежуся досыта, Э, и гуляю, что хочу. Во чужих люди попала И небуженная стою. Во чужих люди попала И небуженная стою* [9, с. 135].

Образ родной семьи в фольклорных контекстах ассоциативно связан с мотивами ОТЧЕГО ДОМА, БЛАГОПОЛУЧИЯ, БЕЗЗАБОТНОЙ ЖИЗНИ (*Поиграйте, девушки, Поколь весело у батюшки, У родимой своей матушки!* [10, с. 245]), тогда как жизнь в семье мужа концепту-

ально мотивирована как ТЯГОТЫ, ТЯЖЕЛЫЙ ФИЗИЧЕСКИЙ ТРУД, ПРЕЗРЕНИЕ, СТРАХ (*Во чужие люди отдадут – Поспать мне не дадут. Еще свекор да свекровушка Все журут да бранят; Еще деверья да золовушки Работать велят*: «Работай, невесточка, Не постаивай, На родимую сторонушку Не поглядывай!» [8, с. 175]; *Да меня свекор-от журут – бранит, Меня свекор-от журут – бранит. Да свекровь-маменька побить велит, Свекровь-маменька побить велит* [10, с. 248]; «Батюшка, рада б ночевать, Да родненький, рада б ночевать: Батюшка, я свекра боюсь, Родненький, лихого боюсь» [9, с. 149]). В таких контекстах прослеживаем концептуальную оппозицию «РОДНОЙ (СВОЙ) – ЧУЖОЙ», которая интерпретируется в аксиологическом, ценностном плане как противопоставление «ХОРОШИЙ – ПЛОХОЙ» [14] по отношению к семье/роду. Такая концептуальная мотивация обусловлена тем, что в патриархальных семьях роль невестки в семье мужа была, как правило, незавидной: она обязана была подчиняться воле всех членов семьи, что, безусловно, нашло свое отражение и в семейно-бытовых фольклорных контекстах, где одним из основных сценарных мотивов является МОТИВ НЕСПРАВЕДЛИВОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕВЕСТКЕ В СЕМЬЕ МУЖА: «Молодка, молодушка, молоденькая! Чего ты, молодушка, не веселая?» – «Отчего мне, молодушке, веселой-то быть? Свекр называет медведицею; Свекровь называет лютою змеей; Деверья называют доможилкою; Невестки называют расточиною; Золовки называют щеголихою» [9, с. 136]. Показательно, что НР-фольклоремы, обозначающие членов семьи мужа, контекстуально сочетаются с постоянными эпитетами с негативной коннотацией (лихой, лютый свекр, лиха, зла, лютая свекровь (свекровушка), золовушка; грозный, распостылый муж и т. д.), тем самым усиливают концептуальное наполнение народно-песенного контекста. Показательно традиционное для фольклора сближение НР, обозначающих членов семьи мужа, и номинаций животных и птиц с актуализированной негативной коннотацией (свекр – котище, свекровь – гусыня и т. д.): «...На печище котище лежит – То лютой свекр-батюшка, А по полу гусыня – То лютая свекровь матушка...» [8, с. 250]; *Ты не пой, соловеюшка, не пой, сизый, молодой, Не давай досадушки сердцу моему. Свекровь – матушка была лиха на меня: Посылала молодешеньку на ключ босу за водой* [9, с. 140]. *Изведут меня зла свекровушка, Зла свекровушка да золовушка. А пуще того – грозный, старый муж, Распостылый муж да неровнюшка* [9, с. 149].

В фольклорных контекстах раскрыты психологические сложности внутрисемейных отношений, внутренние противоречия лирических героев, которые они переживают в чужой семье: «Как будет прийти во чужи люди, Как будет назвать люта свекра? Батюшком назвать – не хочется, Свекром назвать – рассердится, Как назвать люту свекровушку? Матушкой назвать – не хочется, Свекровью назвать – рассердится» [10, с. 303]; *Уж я как же буду звать люта свекра? Уж я как называть люту свекровь? Уж я как звеличать да деверьицев? Уж я как назову да золовушек? Приубавлю я спеси-гордости, Я прибавлю смиренства и кроткости, Назову ли я люта свекра батюшком, Назову ли я люту свекровь матушкой, Назову ли я деверьицев братцами, Назову ли я золовушек сестрицами, Назову ли я Григория душечкой, Назову ли я Васильевича ягодкой* [10, с. 227].

Исследованный материал дает основания дифференцировать в народно-песенном субпространстве несколько ведущих сценарных мотивов, основу которых составляют НР-фольклоремы.

Один из наиболее часто встречаемых в народно-песенном субпространстве мотивов – МОТИВ ЗАМУЖЕСТВА/ЖЕНИТЬБЫ. Он тесно связан со сценарными концептами «плач», «печаль», «переживание». Примечательно, что для лирической героини данная концептуальная мотивация актуальна в связи с предстоящим замужеством, ассоциированным у нее с неизвестностью и вызывающим страх и опасения (*Тут растужилась, расплакалась Что душа ли красна девушка Елена Павловна: «Уж ты, родимой батюшко, Ты какие думы думаешь, Ты какие мысли мыслишь, Ты какие думы крепкие, Ты какие думы скорые: Не меня ли замуж выдаешь, Не меня ли запро-сватаешь?»* [10, с. 220]), тогда как для лирического героя волнение и тревогу вызывает несвоевременная женитьба («*Дите ль мое, дитяtko, дите ль мое милое, Что ходишь невесело, гуляешь нерадостно?»* «Ах, родима матушка, к чему веселится? Все мои товарищи да все поженились, А я у вас, матушка, хожу холост, не женат!» «Женись, женись, дитяtko, женись, мое милое, Бери, бери, дитяtko, которая понравится!» [10, с. 200]).

Разнообразие и богатство символики характеризует данный сценарный мотив: *рябина* с актуализированной семантикой тоски, разлуки, судьбы [15, с. 22] («*Ой, да ты рябина, да ты рябинушка, Ой, да ты садова зелена прикудрявая, Ой ты, когда ты выросла, когда выросла?»* (...) «*Ой, да ты дева, дева, ты зачем рано замуж пошла?»* [10, с. 198]; *жемчуг*, ассоциированный с

утратой девичества (...*Не собрать, не собрать жемчужка Что ни батюшке, ни матушке, Ни братцам, ясным соколам, Ни сестрицам, белым лебедям. Соберет, соберет жемчужок Удалой добрый молодец...* [10, с. 201–202]); ягодка как олицетворение избранника (*Посылала ее матушка, Что во сырой бор по ягодки. «Выбирай-ка себе, дитяtko, Что из ягодок ты ягодку; (...) Посылала ее матушка Во высок терем бояр смотреть: «Выбирай-ко себе, дитяtko, Из князей ты себе княжича, Из бояр себе боярина* [10, с. 203]); ясный сокол как обобщение образа жениха (*Ясен сокол залетает, Дуню плакать унимает: «Ты не плачь-ко, не плачь, Дунюшка, Ты не плачь-ко, не плачь, Антоновна, У меня жить будет лучше...* [10, с. 229]) и др.

МОТИВ БРАКА ПО ПРИНУЖДЕНИЮ, ПРОТИВ ВОЛИ МОЛОДЫХ обусловлен типичностью социально-бытовой ситуации: *Калинку с малинкой вода поняла, На ту пору матушка меня родила, Не собравшись с разумом, замуж отдала, Замуж отдала за неровнюшку, За неровнюшку, в чужу сторону, Во чужу сторонушку – во лиху семью* [8, с. 296]. Примечательно, что в основе традиционных для русского фольклора символов калинки, малинки, являющихся образами-антиподами и символизирующих переход девушки из родительского дома в семью мужа, лежат вкусовые ассоциации, на что в свое время обратил внимание А. А. Потебня: «Сладкий вкус и по символическому значению противоположен горькому... Сладкое – любовь, счастье, потому что противопоставляется горю» [16, с. 16], т. е. горький вкус калины сопоставляется и с тяжелой долей молодой женщины в доме свекра, тогда как прежняя девичья жизнь у родного батюшки отождествляется со сладкой ягодой малиной [17, с. 47].

В некоторых контекстах неприятие ситуации лирическим героем/героиней сопровождается адвербиальными конструкциями *не в любовь, не по нраву*, а также образными компаративами *что колодинка, что змея шипит*: *Как женил меня родной батюшка, Говорила мне родна матушка: «Ты женись, женись, бесталанный сын, Ты женись, женись, мое дитяtko!» Как женился я, добрый молодец, – Молода жена не в любовь пришла, Не по нраву мне молодецкому: На руке лежит – что колодинка, Во глаза глядит – что змея шипит* [9, с. 151].

Близким по значению к предыдущему мотиву является МОТИВ РОДИТЕЛЬСКОГО ЗАПРЕТА НА БРАЧНЫЙ СОЮЗ ДЕТЕЙ ПО СОБСТВЕННОЙ ВОЛЕ: *«Девушка-красавица, ты, радость моя, Жизнь наша – нетленная с тобой красота! Батюшка родимый воли не дает, Мать моя благословеньица крепкого не кладет, Род-племя*

ругают молодца, бранят, Тебя, раскрасавицу, брать все не велят!» [9, с. 61]; *Что жури-бранит матушка своего сына: «Ты покинь, покинь, мой сын, худы дела, Перестань любить, дитяtko, красну девицу!»* [9, с. 62].

Народно-песенное субпространство транслирует и МОТИВ НЕУДАЧНОГО/НЕСЧАСТЛИВОГО/НЕРАВНОГО БРАКА. Зачастую такие контексты представлены в форме диалога лирической героини с матерью, отцом (батюшкой), родными сестрами, братьями: *«Уж ты дочь моя любимая, Каково житье да во замужестве? Ты носи платье, платье слаживай, Ты терпи горе, горе не сказывай». «Уж ты мать ты моя, мамонька, Ты, родима моя мамонька, Я ношу платье, а платье сложится, Я терплю горе, а горе скажется»* [9, с. 145–146]; *Ой да во замуж я пошла, Да за стара... за стара мужа. Ой да со старым мужем Да жить не гля... жить не глянется* [9, с. 156]. *«Хорошо ль тебе, сестрица, За старым мужем жить?» (...) «Мне за старым мужем жить – Только стариться»* [10, с. 347].

МОТИВЫ РАССТАВАНИЯ С РОДНЫМИ и ТОСКИ ПО ОТЧЕМУ ДОМУ ассоциативно сопряжены и реализуются в широком контексте: *Тяжело да расставатися Со своими-то отцом-матерью, С дорогими-то сестрицами, Со всем милым родом-племенем* [8, с. 249]; *...Ясен сокол залетает, Дуню плакать унимает: «Ты не плачь-ко, не плачь, Дунюшка, не плачь-ко, не плачь, Антоновна, У меня жить будет лучше. (...) «Это черт у тя, не нега! Мне у батюшки жить лучше, Мне у батюшки жить лучше, Жить вольнее да гульнее»* [10, с. 229].

Транслируемый МОТИВ ТОСКИ В СЕМЬЕ МУЖА опосредованно актуализирует оценочный компонент народно-песенных контекстов, выражаемый комплексом контекстуальных элементов с негативной коннотацией: *«Как бы я знала, млада, ведала Про свое горе, про несчастье, Про замужье про бездельное, Я бы сидела век во девушках У родимого своего батюшки, У родимой своей матушки; (...) Как бы знала я, млада, ведала, Что просватал меня сударь батюшка Не в любимую во сторонушку, Не за прежнего любовника, Не за ладушку за милого, А отдал меня батюшка Не в согласную семью, Не в покрытую избу!»* [9, с. 133].

МОТИВ ВОСПИТАНИЯ/НАУЧЕНИЯ воплощен в сценарных концептах, когда родители дают наставления детям по поводу межличностных отношений с представителями противоположного пола: *Мне-то батюшка наказывал: «Ты дитя мое, дитяtko, Как старый идет – поклонись, Молодой идет – прихоронись!»* [8, с. 212]; *...Вот никто не догадается, Да догада-*

лась ее маменька, Да догадалась ее маменька: «Да ты родимое мое дитяtko, Да ты родимое мое дитяtko, Да **приголубь ты ясна сокола**, Да **приголубь ты ясна сокола**, Да ясна сокола залетного, Да ясна сокола залетного» [10, с. 255]; ...Родна мамонька в окошко глядит, **Целоваться, миловаться не велит**. «Ты **возьми-ко, сын, плеточку**, Ты **возьми-ко, сын, шелковую, Поучи-ко молодую свою жену**» [10, с. 346]; Мы тебе, сестрица-душа, без людей говорим, А при людях мы **тебя** на ум **поучим**: Пойдешь ты, сестрица-душа, во чужих люди, **Держи ты головушку да поклонливую, Ретивое сердечушко да покорливое**, Не тебя кликнут – **ты откликнися!** Не тебя пошлют – **ты сама пойд!** [8, с. 250].

Следующие мотивы воплощают те сценарные концепты, которые связаны в русской культуре с типовыми бытовыми ситуациями и главным образом выражаются комплексно (определенными предикатами, уменьшительно-ласкательными формами НР, в том числе в роли обращений, рядом традиционных символов и прочими текстообразующими компонентами):

МОТИВ ПРИЕЗДА МАТЕРИ В СЕМЬЮ/ДОМ ДОЧЕРИ: *Не по морюшку лебедушка плывет, Эх, да свыше бережку головушку несет. Не ко мне ли родимая маменька идет? Эх, да ты иди-ко, иди, родимая, сюда, Да погляди-ко ты на несчастную здесь меня, Погляди-ко ты на несчастную здесь меня* [9, с. 143];

МОТИВ МОЛЬБЫ-ПРОСЬБЫ ДОЧЕРИ К ОТЦУ/МАТЕРИ: *Матушка моя, я нега твоя, Не отдавай ты меня далеко от себя, Хоть отдай меня поближе к себе! Я по воду пойду, к тебе забегу, Про свое горе расскажу* [9, с. 150]; *Батюшку я говаривала, Матушке я приказывала: «Не отдавай, батюшка, ту сторону, В ту меня сторону – за Кострому! Та сторона мне давно не мила: Горы высоки, реки глубоки* [9, с. 139];

МОТИВ РОДИТЕЛЬСКОГО БЛАГОСЛОВЕНИЯ: *Благослови-ко меня, батюшко И родимая*

моя матушка, От раденья ретива сердца, Чтоб жить-то мне не маяться... [8, с. 295]; *Ах, вы батюшко-матушка! Благословите мне, девушке, идти в парную баенку, Хоть не в первую, не в последнюю, А во девичью последнюю!* [8, с. 268];

МОТИВ НЕВЕРНОСТИ В БРАКЕ: *Не в корысти прошла, молодость, не в радости, Со худой мне женой веком живуци, На чужую-то жену веком глядючи* [9, с. 152]; *Как болит-то ли, болит у мужа головка, На чужих-то ли глядя на жен на хороших, Что на девок-то ли, девок на пригожих* [9, с. 154].

Заключение

Таким образом, концептуализация семейных отношений в русской народно-песенной культуре отражает обобщенное представление о семье/роде, социальных ролях ее членов, а выделенные концептуальные (сценарные) мотивы, где названия родства выступают базовыми элементами, указывают на взаимосвязь лингвокультурного концепта «родство» и таких концептуальных мотивов, как «радость», «счастье», «любовь», «отчий дом», «достаток», «благополучие», «беззаботная жизнь» и др. Большинство выделенных сценарных мотивов отражают типовые бытовые ситуации.

В народно-песенных контекстах (и в социально-бытовых, и в лирических) функционирование НР-фольклором является одной из ключевых особенностей, поскольку именно повседневно-бытовая лингвокультура – это среда сохранения и воспроизведения мировоззренческих взглядов этноса. При этом следует отметить, что стереотипные образы членов семьи в фольклорных песенных контекстах характеризуются устойчивыми ассоциациями с ярко выраженной коннотацией: позитивной (образы родных отца, матери, братьев, сестер) и негативной (образы членов семьи мужа, в первую очередь свекра и свекрови).

Список источников

1. Кузнецова Е. В. Самоопределение народа. Национальный менталитет // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2011. № 2 (22). С. 80–85.
2. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури. Київ: Ін-т укр. мови НАН України, 2009. 352 с.
3. Жайворонок В. В. Мовні знаки української етнокультури в антропоцентричному висвітленні // Мовознавство. 2012. № 2. С. 58–64.
4. Никитина С. Е. Устная народная культура и языковое сознание. М.: Наука, 1993. URL: http://philologos.narod.ru/nikitina/Contents_rus.htm (дата обращения: 02.06.2019).
5. Жайворонок В. Українська етнолінгвістика: Нариси. Київ: Довіра, 2007. 262 с.
6. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова. Київ: Наук. думка, 1987. 245 с.
7. Хроленко А. Т. Ассоциативные ряды в народной лирике // Поэтика русского фольклора. Л.: Наука, 1981. Т. 21: Русский фольклор. С. 3–13.

8. Народные лирические песни. Л.: Сов. писатель, 1961. 610 с.
9. Русские народные песни: сб. / сост. А. Н. Розова. Л.: Сов. писатель, 1988. 464 с.
10. Русская народная поэзия. Обрядовая поэзия: сб. / сост. К. Чистова. Л.: Худож. лит., 1984. 528 с.
11. Русские. М.: Наука, 1999. 828 с.
12. Семёнова Л. В. Семья. Понятие, виды, структура, проблемы // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2015. № 18. С. 58–62.
13. Теппеева Д. Р. Символика в русском народном песенном дискурсе // Филологический аспект: междунар. научно-практ. журн. 2021. № 11 (79). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/simvolika-v-russkom-narodnom-pesenno-diskurse.html> (дата обращения: 12.10.2023).
14. Пеньковский А. Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке // Очерки по русской семантике. М.: Языки славянской культуры, 2004. URL: <https://lit.wikireading.ru/48726> (дата обращения: 20.06.2023).
15. Пазынин В. В. Образы деревьев в русской народной лирике (к проблеме ассоциативного наполнения): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 28 с.
16. Потебня А. А. О некоторых символах в славянской поэзии // Слово и миф в народной культуре: собрание трудов. М.: Лабиринт, 2000. С. 5–92.
17. Девятко В. Калинка-малинка – это о любви // Словесница искусств. 2011. № 1 (27). С. 44–50.

References

1. Kuznetsova E. V. Samoopredeleniye naroda. Natsional'nyy mentalitet [Self-determination of people. National mentality]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Social Sciences Series*, 2011, no. 2 (22), pp. 80–85 (in Russian).
2. Yermolenko S. Ya. *Movno-estetchni znaky ukraïnskoi kultury* [Linguistic and aesthetic signs of Ukrainian culture]. Kyiv, In-t ukr. movy NAN Ukrainy Publ., 2009. 352 p. (in Ukrainian).
3. Zhayvoronok V. V. Movni znaky ukraïnskoi etnokultury v antropotsentrychnomu vysvitleni [Language signs of Ukrainian ethnoculture in anthropocentric coverage]. *Movoznavstvo*, 2012, no. 2, pp. 58–64 (in Ukrainian).
4. Nikitina S. E. *Ustnaya narodnaya kul'tura i yazykovoye soznaniye* [Oral folk culture and linguistic consciousness]. Moscow, Nauka Publ., 1993 (in Russian). URL: http://philologos.narod.ru/nikitina/Contents_rus.htm (accessed 2 June 2019).
5. Zhayvoronok V. *Ukraïnska etnolinhvistyka* [Ukrainian ethnolinguistics]. Narisy. Kyiv, Dovira Publ., 2007, 262 p. (in Ukrainian).
6. Yermolenko S. Ya. *Folklor i literaturna mova* [Folklore and literary language]. Kyiv, Nauk. dumka Publ., 1987. 245 p. (in Ukrainian).
7. Khrolenko A. T. Associativnye ryady v narodnoy lirike [Associative series in folk lyrics]. In: *Poetika russkogo fol'klora*. Tom 21: Russkiy fol'klor [The poetics of Russian folklore. Vol. 21 Russian folklore]. Leningrad, Nauka Publ., 1981. P. 3–13 (in Russian).
8. *Narodnye liricheskiye pesni* [Folk lyrical songs]. Leningrad, Sovetskiy pisatel' Publ., 1961. 610 p. (in Russian).
9. Rozova A. N. (comp.) *Russkiye narodnye pesni: sbornik* Rozova [Russian folk songs: Collection]. Leningrad, Sovetskiy pisatel' Publ., 1988. 464 p. (in Russian).
10. Chistova K. (comp.) *Russkaya narodnaya poeziya. Obryadovaya poeziya: sbornik* [Russian folk poetry. Ceremonial poetry: a collection]. Leningrad, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1984. 528 p. (in Russian).
11. *Russkiye* [Russians]. Moscow, Nauka Publ., 1999. 828 p. (in Russian).
12. Semyonova L. V. Sem'ya. Ponyatiye, vidy, struktura, problemy [Family. Notion, types, structure, problems]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty*, 2015, no. 18. pp. 58–62.
13. Teppeeva D. R. Simvolika v russkom narodnom pesennom diskurse [Symbolism in Russian Folk-song discourse]. *Filologicheskiy aspekt: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal*, 2021, no. 11 (79) (in Russian). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/simvolika-v-russkom-narodnom-pesenno-diskurse.html> (accessed 12 October 2023).
14. Pen'kovskiy A. B. O semanticheskoy kategorii “chuzhdosti” v russkom yazyke [On the semantic category of: “alienness” in the Russian language]. In: *Ocherki po russkoy semantike* [Essays on Russian semantics]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kul'tury Publ., 2004 (in Russian). URL: <https://lit.wikireading.ru/48726> (accessed 20 June 2023).

15. Pazynin V. V. *Obrazy derev'ev v russkoy narodnoy lirike (k probleme assotsiativnogo napolneniya)*. Avtoref. dis. kand. filol. nauk [Images of trees in Russian folk lyrics (on the problem of associative content). Abstract of thesis cand. philol. sci.]. Moscow, 2005. 28 p. (in Russian).
16. Potebnya A. A. O nekotorykh simvolakh v slavyanskoy poezii [On some symbols of Slavic poetry]. In: *Slovo i mif v narodnoy kul'ture: sobraniye trudov* [A word and a myth in popular culture: Collection of works]. Moscow, Labirint Publ., 2000. P. 5–92 (in Russian).
17. Devyatko V. Kalinka-malinka – eto o lyubvi [Kalinka-malinka is about love]. *Slovesnitsa iskusstv*, 2011, no. 1(27), pp. 44–50 (in Russian).

Информация об авторе

Марфина Ж. В., кандидат филологических наук, доцент, Луганский государственный педагогический университет (ул. Оборонная, 2, Луганск, Луганская Народная Республика, Россия, 291011).

E-mail: marfina.zhanna@mail.ru

Information about the author

Marfina Zh. V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, rector, Lugansk State Pedagogical University (ul. Oboronnaya, 2, Lugansk, Lugansk People's Republic, Russian Federation, 291011).

E-mail: marfina.zhanna@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.01.2024; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 11.01.2024; accepted for publication 01.02.2024

УДК 81'38 + 070 (091)
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-138-145>

О динамике русской публицистической картины мира и ее отражении в заголовочных комплексах томских газет 60-х гг. XX века и 2007 г. XXI века

Юлия Анатольевна Хомченко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, yulchahomchenko@gmail.com

Аннотация

Публицистическая картина мира быстро меняется, отражая динамику в жизни общества. Показана динамика публицистической картины мира на примере заголовочных комплексов различных текстов в томских газетах 60-х гг. XX в. и 2007 г. XXI в. Проанализировано 150 заголовочных комплексов текстов томских газет, разных по тематике, структуре, жанровым особенностям, функциям. Исследование выполнено на материале периодических изданий «Красное знамя» (1962), «Молодой Ленин» (1965), «Правда Ильича» (1962), «Томские новости» (2007), «Томский Вестник» (2007). Сравнительно-сопоставительный анализ заглавий в публикациях томских газет разных лет и использование семантико-стилистического и контекстуального методов исследования позволяют судить о динамике публицистической картины мира. Анализ показал, что названия текстов в газетах советского времени всегда были связаны с пропагандой идеологии партии. Это отражало коммунистический пафос всех публикаций, независимо от тематики. Были исследованы заглавия с точки зрения их структуры, жанровых особенностей, тематики и функций. В первую очередь динамика наблюдается в тематике публикаций. Общественный строй, социальная среда, идеология, потребности аудитории не могут не влиять на содержание и форму газетно-публицистических текстов, что находит отражение и в заглавиях. Изменения особенно заметны на лексическом уровне. В прошлом активно использовались идеологемы, язык газет был стандартизован, нормирован, журналистами использовалась только литературная лексика. Публицистика 2007 г. характеризуется использованием окказионализмов, разговорной лексики, жаргонизмов, сленга и т. д. Динамика заметна и на функциональном уровне. В советское время основными функциями заголовков в газетных текстах были информация и пропаганда. Заглавия публикаций в полной мере выполняли свои функции. Идеология коммунистической партии не позволяла в полной мере реализовывать остальные. Они существовали, но были слабо представлены. Для публицистики начала XXI в. характерно доминирование рекламной функции. В заголовочных комплексах 2007 г. присутствует большое количество элементов, указывающих на рекламную функцию. Стоит отметить, что выделение функций заголовочных комплексов непосредственно связано с особенностями публицистического стиля, такими как информативность, открытая оценочность, экспрессивность, рекламность и пропаганда (в периодических изданиях советского времени).

Ключевые слова: публицистическая картина мира, дискурс, медиадискурс, заголовочный комплекс, томская пресса

Для цитирования: Хомченко Ю. А. О динамике русской публицистической картины мира и ее отражении в заголовочных комплексах томских газет 60-х гг. XX века и 2007 г. XXI века // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 138–145. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-138-145>

Dynamics of Russian publicistic picture of the world (Comparative analysis of heading complexes of the Tomsk newspapers of the 60-s of the XX century and 2007 of the XXI century)

Yuliya Anatolevna Khomchenko

Tomsk State Pedagogical University, Russian Federation, yulchahomchenko@gmail.com

Abstract

The journalistic picture of the world is changing rapidly, reflecting the dynamics in the life of society. The purpose of this article is to identify the dynamics of the journalistic picture of the world using the example of headline complexes of various texts in Tomsk newspapers of the 60s of the XX century and 2007 of the XXI century. The research material is 150 header sets of texts from Tomsk newspapers of different themes, structure, genre features, and functions. The study was carried out on the material of the periodicals “Red Banner” (1962), “Young Leninist” (1965), “Pravda Ilyicha” (1962), “Tomsk News” (2007), “Tomsky Vestnik” (2007). A comparative and contrastive analysis of the titles in publications of Tomsk newspapers of different years and the use of semantic-

stylistic and contextual research methods make it possible to judge the dynamics of the journalistic picture of the world. The analysis showed that the titles of texts in Soviet-era newspapers were always associated with the propaganda of the party's ideology. This reflected the communist pathos of all publications, regardless of the topic. The titles were examined in terms of their structure, genre features, themes and functions. First of all, the dynamics are observed in the topics of publications. The social system, social environment, ideology, and the needs of the audience cannot but influence the content and form of newspaper and journalistic texts, which is reflected in the titles. The changes are especially noticeable at the lexical level. In the past, ideologemes were actively used, the language of newspapers was standardized, normalized, and journalists used only literary vocabulary. Journalism in 2007 is full of occasional words, colloquialism, jargon, slang, etc. The dynamics are also noticeable at the functional level. In Soviet times, the main functions of headlines in newspaper texts were information and propaganda. The titles of the publications fully fulfilled their functions. The ideology of the Communist Party did not allow the others to be fully realized. They existed, but were poorly represented. Journalism at the beginning of the 21st century is characterized by the dominance of the advertising function. The 2007 header complexes contain a large number of elements indicating an advertising function. It is worth noting that the identification of the functions of heading complexes is directly related to the features of the journalistic style, such as information content, open evaluation, expressiveness, advertising and propaganda (in periodicals of the Soviet era).

Keywords: *journalistic picture of the world, discourse, media discourse, heading complex, Tomsk press*

For citation: Khomchenko Yu. A. O dinamike russkoy publitsisticheskoy kartiny mira i ee otrazhenii v zago-lovochnykh kompleksakh tomских gazet 60kh gg. XX veka i 2007 g. XXI veka [Dynamics of Russian publicistic picture of the world (Comparative analysis of heading complexes of the Tomsk newspapers of the 60-s of the XX century and 2007 of the XXI century)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 138–145 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-138-145>

Введение

В жизни современного человека трудно переоценить роль средств массовой информации: телевидения, радио, интернета, газет, журналов. В этом огромном потоке нелегко ориентироваться, перемещаться, существовать. Трудно представить, но всего 50 лет назад публицистическая картина мира была совсем другой.

Публицистическая картина мира быстро меняется, отражая динамику в жизни общества. Данное понятие тесно связано с понятием *медиа-дискурс*. На современном этапе нет однозначного подхода к определению *дискурса*. Дискурс трактуется как «единица языка в его использовании, приобретающая значение в контексте для участников и воспринимаемая как имеющая определенную цель, значимая и связанная» [1, с. 67], «коммуникативная ситуация, которая включает сознание партнеров общения и создающийся при этом текст» [2], «речевое произведение, которое рассматривается во всей полноте своего выражения (вербального и невербального, паралингвистического) и устремления с учетом всех экстралингвистических факторов (социальных, культурных, психологических), существенных для успешного речевого взаимодействия» [3, с. 64], «речь, погруженная в жизнь» [4, с. 136], речемыслительная деятельность, обладающая лингвистическими и экстралингвистическими планами [5]. Можно согласиться, что *дискурс* – «речь погруженная в жизнь», но не единица языка. Ученые указывают на вербализованность понятия, реализацию его в живой речи.

Понятие *медиадискурс* трактуется не менее разнообразно. В широком смысле под ним понимаются «все процессы и продукты речевой деятельности в сфере массовой коммуникации, взятые во всей полноте и сложности» [6, с. 21]. Мы будем придерживаться определения Г. Н. Манаенко: «Медиадискурс – это общепринятый тип речевого поведения субъекта в сфере массмедиа, детерминированный социально-историческими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих и отображающих его специфику» [7, с. 153].

Современный медиадискурс имеет свои языковые особенности. «Среди них, в частности, можно выделить экспансию некодифицированных сфер языка – просторечия, жаргона, арго и пр.; увеличение числа заимствованной лексики, в том числе американизмов; разрушение языковой нормы, отсутствие единой языковой формы, большую вариативность; следование узусу и языковой моде и т. д.» [8, с. 388].

К важнейшим функциям медиадискурса относят: «1) информативную; 2) регулятивную, включающую в себя идеологическую функцию и функции социального контроля и манипуляции общественным сознанием; 3) образовательную; 4) развлекательную; 5) фатическую; 6) рекламную» [8, с. 392]. Стоит отметить, что медиадискурс имеет динамичный характер, так как зависит от социальных, политических, экономических изменений в обществе.

Цель данной статьи – выявление динамики публицистической картины мира на примере заголовочных комплексов различных текстов в томских газетах 60-х гг. XX в. и 2007 г. XXI в. На сегодняшний день нет точного определения *публицистической картины мира*. Вслед за Г. Я. Солгаником считаем, что «публицистическая картина мира складывается из бесконечного множества публицистических произведений. Эта картина подвижна, она меняется с течением времени. Для каждого крупного периода существует своя публицистическая картина мира. Характер ее определяется прежде всего обобщенным, идеальным автором со своим отношением к действительности, известной степенью публицистичности, эмоциональности» [9, с. 28].

Как отмечает Г. Я. Солганик, для формирования публицистической картины мира необходимо несколько составляющих, включая автора публицистического произведения, конкретную живую личность, которая обладает определенным мировоззрением, жизненным опытом, мыслями, чувствами. Поэтому публицистические тексты всегда субъективны. Исследователь отмечает такой элемент публицистического текста, как исповедальность. Он пишет, что автор высказывает свои мысли и чувства в надежде, что читатель разделит их [10]. Адресату «предлагается уже обработанная, осмысленная и интерпретированная информация» [11, с. 120].

С другой стороны, автор стремится к объективности информации. Публицистический текст обращен к широкой аудитории, поэтому автор стремится расширить фонд знаний, повлиять на формирование мнений и выразить установки той социальной группы, которую он представляет. Социальность публицистического текста обусловлена общественным подходом к миру. По мнению Г. Я. Солганика, главным выражением такого подхода публицистики к миру можно считать социальную оценочность, которая проявляется в формировании видов оценочной лексики [10]. «Таким образом, социальный человек и частный человек – две важнейшие грани публицистического автора», – заключает исследователь [10].

Вторым важным элементом в формировании публицистической картины мира является, по мнению Г. Я. Солганика, адресат. Главная особенность аудитории – ее широта и разнородность. В связи с этим главная задача автора – заинтересовать как можно больше читателей с разными вкусами, уровнем образования и т. д. В публицистике показан реальный человек в реальных обстоятельствах. Обстоятельства – это пространство публицистической картины мира –

политика, идеология, социология, среда обитания, власть, общественное мнение [10]. Время в публицистической картине мира также всегда реальное, настоящее.

«У публицистики существует свой угол зрения – создание картины мира с точки зрения человека в обществе. Современная картина мира, творимая публицистикой, дробна, фрагментарна, мозаична. И это следствие самой природы публицистики, стремящейся поспеть за событиями, успеть запечатлеть, зафиксировать и хотя бы частично осмыслить тот или иной фрагмент социальной действительности. Мозаичная по своему характеру, современная публицистическая картина мира не может быть целостной и статичной по природе и определению, ибо создается, дополняется, меняется каждодневно», – отмечает Г. Я. Солганик [10]. «Тексты СМИ обеспечивают представление человеческого опыта и включают его в общее информационно-смысловое пространство культуры, словом, большое значение для создания публицистической картины мира имеет социальность публицистического дискурса. Первостепенным является соотнесение реальности с социальными интересами» [12, с. 131].

Материал и методы

В эпоху «оттепели» значительно увеличилось число периодических изданий, как центральных, так и региональных. А 60-е – 70-е гг. являются апогеем коммунистической идеологии. На наш взгляд, в данный период времени наиболее ярко проявляются особенности публицистики того времени. Для сравнения нами взяты заголовочные комплексы в газетах за 2007 г. XXI в., так как в жизни российского общества это было время, диаметрально противоположное по своим идеологическим установкам. Коммунистические каноны ушли в историю, активно провозглашались демократические принципы, свобода слова. На смену партийным газетам пришли новые «независимые» газеты, появилось большое количество периодических изданий, разных по тематике, периодичности выхода в печать, нацеленности на разную аудиторию.

По мнению И. А. Пушкарёвой, «заголовок газетно-публицистического текста привлекает внимание читателя, ориентирует его в информационном пространстве издания, приобщает к отраженной в нем оценочной программе» [13]. Материал исследования – 150 заголовочных комплексов текстов томских газет 60-х гг. XX в. и 2007 г. XXI в., разных по тематике, структуре, жанровым особенностям, функциям. Для исследования периодических изданий 60-х гг. были взяты газеты «Красное знамя»

(1962), «Правда Ильича» (1965), «Молодой Ленин» (1962).

Газета «Красное знамя» («КЗ») была областной ежедневной газетой, официальным органом коммунистов Томской области. Газета основана 1 июня 1917 г. Главной ее задачей была пропаганда идеологии партии. Периодическое издание «Правда Ильича» (в настоящее время газета называется «Томское предместье») издается с 1939 г. За время своего существования издание сменило несколько названий. Сначала оно называлось «Сталинская правда», с апреля 1956 г. выходило под названием «Правда Ильича». Номера газеты выходили три раза в неделю. Ее основной функцией была пропаганда идеологии коммунистической партии в предместьях города Томска. Газета «Молодой ленинец» («МЛ») являлась органом Томского обкома ВЛКСМ. Выбор данной газеты связан с тем, что было интересно исследовать специфику томских периодических изданий на примере газеты, которая адресована молодым читателям. Сравнительно-сопоставительный анализ заглавий в публикациях томских газет разных лет и использование семантико-стилистического и контекстуального методов исследования позволяют судить о динамике публицистической картины мира.

Результаты и обсуждение

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Заголовки текстов в газетах 60-х гг. всегда были связаны с пропагандой идеологии партии. Это отражало коммунистический пафос всех публикаций, независимо от тематики. Например: *Коммунист Михай Том* («КЗ», № 9, 1962, 11 января), *На агитпункте – затишье* («КЗ», № 8, 1962, 10 января), *Первичные организации – основа партии* («КЗ», № 8, 1962, 10 января), *Пропандируют материалы XXII съезда КПСС* («КЗ», № 6, 1962, 7 января), *Учиться коммунизму* («МЛ», № 100, 1965, 20 августа), *Так поступают ленинцы* («ПИ», № 7, 1962, 22 мая).

2. Заголовочный комплекс томских газет советского периода был представлен лишь тремя элементами: *рубрикой, заголовком, подзаголовком*. Возможно, это связано с тем, что тематика газет не была разнообразной. Не было необходимости использовать другие элементы заголовочного комплекса. Рубрика носила постоянный характер и переходила из одного номера в другой. *Спорт. На кубок Российского совета «Спартак»* («КЗ», № 9, 1962, 11 января), *Международная жизнь. Новый ядерный взрыв в США* («КЗ», № 9, 1962, 11 января), *На острие пера. А бригадир мается* («КЗ», № 9, 1962, 11 января).

Подзаголовок использовался редко. *Международная жизнь. Кубинская революция. Выступление Фиделя Кастро* («КЗ», № 4, 1962, 5 января), *Помощники или наблюдатели? Почему медленно строится Средне-Тымышский лесопункт* («КЗ», № 4, 1962, 5 января).

3. Жанровый диапазон прессы довольно разнообразен. К самым распространенным жанрам того времени можно отнести *корреспонденцию, портретный очерк и отчет*.

4. Томские периодические издания 60-х гг. XX в. значительно отличались от центральных газет. Например, малым тиражом и отражением в публикациях специфики региона. Журналисты часто использовали названия города, региона, области в текстах периодической печати, а также лексемы *город, городской*, что давало возможность читателю почувствовать себя частью города, приобщиться к его жизни. Например: *Работать так же, как доярки Томского совхоза* («КЗ», № 4, 1962, 5 января), *Успех томичей* («КЗ», № 1, 1962, 1 января), *Сибирские поезда здоровья* («МЛ», № 2, 1965, 6 января), *Собрание томских писателей* («МЛ», № 6, 1965, 15 января), *Футбольный город* («МЛ», № 121, 1965, 8 октября).

5. Заголовки публикаций периодических изданий были однословными и сверхсловными. Однословных заглавий в те времена было мало. *Отверженные* («ПИ», № 61, 1962, 25 сентября), *Доверие* («ПИ», № 83, 1962, 15 ноября), *Коротко* («КЗ», № 8, 1962, 10 января).

Они не могли в полной мере сообщить о содержании статьи. Сверхсловные заглавия газетных текстов позволяли лучше выполнить свою главную функцию – информировать читателя о содержании статей. Заголовки газет в 60-е гг. носили часто призывный, лозунговый характер, обычно не отличались оригинальностью. Например: *Планы перевыполнены* («КЗ», № 1, 1962, 1 января), *А судьи кто?* («КЗ», № 9, 1962, 11 января), *Повысить надои молока* («ПИ», № 90, 1962, 1 декабря), *Недостаткам – беспощадную борьбу* («ПИ», № 92, 1962, 8 декабря), *Есть в Самуськах умельцы!* («ПИ», № 92, 1962, 8 декабря).

6. С точки зрения тематики можно выделить три основные тематические группы заголовочных комплексов:

1) связанные с сельским хозяйством: *Плодородной земле – заботливые руки* («КЗ», № 7, 1962, 9 января), *Растет доход от пчеловодства* («КЗ», № 6, 1962, 7 января), *А здесь снова доят вручную* («КЗ», № 4, 1962, 5 января), *Трактор без тракториста* («КЗ», № 3, 1962, 4 января), *Высокоурожайный сорт кукурузы* («МЛ», № 5, 1965,

13 января), *С урожаем будет тот, кто раньше вспашет и посеет* («ПИ», № 2, 1962, 10 мая);

2) с промышленностью: *Открытие советской торгово-промышленной выставки в Конакри* («КЗ», № 7, 1962, 9 января), *Самая быстрая чесальная машина* («КЗ», № 6, 1962, 7 января), *Самоходные льдорубы* («КЗ», № 5, 1962, 6 января), *За соболями* («КЗ», № 5, 1962, 6 января), *Рабфак на заводе* («КЗ», № 5, 1962, 6 января);

3) с политикой и общественной жизнью (изображение советских людей в контексте того времени): *Правильный курс* («ПИ», № 2, 1962, 10 мая), *Молодые душой* («ПИ», № 3, 1962, 12 мая), *Борьба разгорается* («ПИ», № 3, 1962, 12 мая), *Дела юных ленинцев* («ПИ», № 6, 1962, 19 мая), *Визит в братскую Болгарию завершен* («ПИ», № 8, 1962, 24 мая).

7. К типам заголовочных комплексов по их функциям в газетах 60-х гг. относятся выделенные ранее на другом материале [14] типы:

1) заголовок-информация: *Пребывание А. И. Микояна в Гвинейской Республике* («КЗ», № 7, 1962, 9 января), *Решение лаосского вопроса находится под угрозой* («КЗ», № 6, 1962, 7 января), *Рельсы в тайге* («МЛ», № 2, 1965, 6 января), *В школе, где учился Володя Ульянов* («МЛ», № 6, 1965, 15 января), *Руки прочь от Кубы* («ПИ», № 58, 1962, 18 сентября), *Всесоюзное совещание животноводов* («ПИ», № 59, 1962, 20 сентября);

2) заголовок-оценка: *Товарищеский суд действует* («КЗ», № 9, 1962, 11 января), *В час по чайной ложке* («КЗ», № 9, 1962, 11 января), *А они где-то в рейсах...* («МЛ», № 120, 1965, 6 октября), *Алло! Я вас вижу...* («КЗ», № 8, 1962, 10 января), *Руки прочь от свободной Кубы!* («КЗ», № 8, 1962, 10 января);

3) заголовок-ирония: *Думают – не думают* («МЛ», № 100, 1965, 20 августа), *Переполюх в стане противника* («МЛ», № 101, 1965, 22 августа);

4) заголовок-пропаганда: *Читайте, выписывайте, распространяйте* («МЛ», № 101, 1965, 22 августа), *Опережая график* («КЗ», № 8, 1962, 10 января), *Улучшаются условия труда* («КЗ», № 7, 1962, 9 января), *ГОЭЛРО – программа социализма* («МЛ», № 145, 1965, 5 декабря).

Для анализа заголовков текстов в прессе 2007 г. XXI в. были взяты газеты «Красное знамя», «Томские новости» и «Томский вестник».

Издание «Томские новости» – это областная общественно-политическая газета, основанная в апреле 2000 г. Долгое время это была единственная газета в области, в которой публиковались официальные документы, постановления Главы Администрации Томской области, законы Госу-

дарственной Думы Томской области, интересные тематические страницы. Газета издается один раз в неделю.

«Томский вестник» издавался с июня 1990 г. Первоначально газета была органом Томского городского совета, в 2007 г. принадлежала ЗАО «Издательский дом „Томский вестник“», выходила ежедневно. На данный момент газета не издается.

Анализ заголовков 2007 г. XXI в. показал:

1. Заголовочные комплексы томских газет этого периода состоят из *шапки, рубрики, заголовка и подзаголовка* при отсутствии *врезки, названия частей, лида*. Газеты содержат большое количество информации. Возможно, для удобства читателей авторы используют различные элементы заголовочных комплексов. Эти элементы становятся своеобразными путеводителями по изданию.

2. Жанры в томской периодике современной прессы весьма разнообразны. Широко представлены информационные жанры (*заметка, отчет, корреспонденция, репортаж*), аналитические (*статья, комментарий*). Часто используется жанр *интервью*. Можно выделить наличие такой своеобразной жанровой формы, как *письма читателей*. Необходимо отметить и роль отдельных элементов заголовочного комплекса, которые актуализируются авторами на основе тематики текстов. Так, *рубрика* в рассмотренном материале призвана указывать на тему, обращать внимание читателя на характер публикации. Например: *Кадр за кадром, Угол зрения, Нам рапортуют, Читатели удивляются, Хорошие традиции, Alma Mater*.

Подзаголовок раскрывает заглавие. Например: *Мракобесие в умном городе. Грабовой под следствием, но его учение в надежных руках*. («ТВ», № 59, 2007, 31 марта). *Домохозяйки, объединяйтесь! Женщины создали межрегиональный профсоюз в защиту своих прав* («КЗ», № 44, 2007, 4 апреля).

Роль заголовка – информировать адресата о содержании текста. Он должен не просто привлекать внимание к публикации, но и содержать необходимую информацию для того, чтобы воздействовать на читателя.

3. Язык заголовочных комплексов весьма разнообразен. Журналисты используют в заглавиях восклицательные и побудительные предложения, риторические вопросы, метафоры, оксюмороны, прецедентные тексты, трансформированные фразеологические обороты и др. [15]. Например: *Не забудьте посмотреть!* («ТН», № 1-2, 2007, 11 января). *Долой разруху в клозетах!* («ТВ», № 57, 2007, 29 марта), *«Методичный» камень*

преткновения («ТВ», № 54, 2007, 24 марта), *Не так страшен диагноз...* («ТВ», № 59, 2007, 29 марта), *Через тернии...к паспорту* («ТВ», № 55, 2007, 27 марта), *Журавля в руке на синицу в небе* («ТН», № 26, 2007, 28 июня), *Увлеченный Достоевским* («ТВ», № 54, 2007, 24 марта); *Мы вас никогда не забудем* («КЗ», № 85, 2007, 27 июня).

4. С точки зрения размера заглавий и структурно-языковых особенностей заголовки периодических изданий являются однословными или сверхсловными конструкциями. Сравните: *Гигантомания* («ТВ», № 55, 2007, 27 марта); *SOS* («ТВ», № 55, 2007, 27 марта) и *Колыбель для идей* («КЗ», № 1, 2007, 10 января); *Праздник в день защиты детей* («ТН», № 21, 2007, 24 мая). Однословные заголовки недостаточно информативны и используются редко. Чаще в качестве заглавия журналисты применяют двусоставные предложения, которые способны концентрированно выразить содержание текста. Например: *Переправы закрываются* («ТВ», № 55, 2007, 27 марта). *Красавицы взяли за пальцы* («ТВ», № 54, 2007, 24 марта). *А почему пахнут игрушки?* («КЗ», № 43, 2007, 3 апреля).

Сверхсловные заголовочные комплексы актуализируют признаки статичности: *«Скорая помощь» юристов* («КЗ», № 1, 2007, 10 января); *Рождение Нового дня* («ТВ», № 60, 2007, 2 апреля); *«Сибирь» на ремонте* («КЗ», № 45, 2007, 6 апреля) и динамичности в содержании текста: *Сохранить свое лицо* («ТВ», № 54, 2007, 24 марта); *Встали на путь исправления* («КЗ», № 1, 2007, 10 января); *Верните время* («ТВ», № 57, 2007, 29 марта); *Не платят зарплату* («КЗ», № 44, 2007, 4 апреля).

5. Тематика томских газет весьма разнообразна. В них нашли отражение:

1) тема преступлений и несчастных случаев: *Происшествия. Полуночное несчастье* («КЗ», № 45, 2007, 6 апреля), тема ЖКХ: *Вырастут ли новые посредники на «дрожжах» ТКС? Энергетики считают, что сбытом должны заниматься сами поставщики* («КЗ», № 44, 2007, 4 апреля);

2) политика: *Огласите все списки, пожалуйста! Партии включаются в предвыборную гонку* («ТН», № 3, 2007, 18 января). *Журавля в руке на синицу в небе. Николай Николайчук стал и.о. мэра Томска* («ТН», № 26, 2007, 28 июня);

3) экономика: *ВТБ – первый российский банк, обслуживающий карты UnionPay* («ТВ», № 57, 2007, 29 марта);

4) образование и наука: *В Москву – не за песнями. В столице молодых ученых ТПУ награждают медалями Российской академии наук* («ТВ», № 54, 2007, 24 марта). *Повышение стипендий* («ТН», № 26, 2007, 28 июня);

5) медицина: *В порядке ли наши нервы* («ТВ», № 57, 2007, 29 марта), *Не так страшен диагноз...* («ТВ», № 57, 2007, 29 марта);

6) культура: *Арт-вечер под открытым небом* («ТН», № 26, 2007, 28 июня), *Потомок Лонгфелло украсил День поэзии* («ТВ», № 59, 2007, 31 марта);

7) отдых: *«Стая» готовится к старту* («ТН», № 1-2, 2007, 11 января);

8) спорт: *Томичи порезвились в Канаде* («ТН», № 1-2, 2007, 11 января), *Ширко выстрелил дуплетом* («ТН», № 26, 2007, 28 июня) и т. д.

6. По функциям выявлены следующие типы заглавий, описанные на другом материале [16]:

1) заголовок-информация: *Трамваи едут в Томск* («ТН», № 1-2, 2007, 11 января), *Дурневу предъявлено обвинение* («ТН», № 1-2, 2007, 11 января), *Шимкевич оставлен под стражей* («ТН», № 21, 2007, 24 мая);

2) заголовок-оценка: *Реальное надувательство в виртуальном пространстве* («КЗ», № 1, 2007, 10 января), *Посадили ветераны деревья...* («КЗ», № 1, 2007, 10 января), *Не били, а воспитывали...* («КЗ», № 1, 2007, 10 января), *Не только интересно, но и полезно* («КЗ», № 44, 2007, 4 апреля), *Транспортные колики* («ТН», № 21, 2007, 24 мая);

3) заголовок-ирония: *Террористы-гуманисты. В Маниле двое неизвестных захватили автобус с детьми в «их же интересах»* («ТВ», № 61, 2007, 3 апреля);

4) заголовок-реклама: *«Ниссан-QASHQAI»: в Томске ждут автомобильную новинку* («ТН», № 1-2, 2007, 11 января), *В порядке ли наши нервы?* («ТВ», № 57, 2007, 29 марта), *Предложение от SONI* («ТН», № 3, 2007, 18 января).

Заключение

Таким образом, публицистическая картина мира довольно подвижна. Это видно из анализа заголовочных комплексов текстов периодических изданий разных эпох. В первую очередь динамика наблюдается в тематике публикаций. Общественный строй, социальная среда, идеология, потребности аудитории не могут не влиять на содержание и форму газетно-публицистических текстов, что находит отражение и в заглавиях. Изменения особенно заметны на лексическом уровне. В прошлом активно использовались идеологемы, язык газет был стандартизован, нормирован, журналистами использовалась только литературная лексика. Публицистика 2007 г. характеризуется использованием окказионализмов, разговорной лексики, жаргонизмов, сленга и т. д.

Динамика заметна и на функциональном уровне. В советское время основными функциями

ми заголовков в газетных текстах были информация и пропаганда. Заглавия публикаций в полной мере выполняли свои функции. Идеология коммунистической партии не позволяла в полной мере реализовывать остальные. Они существовали, но были слабо представлены. Для современной же публицистики характерно доминирование рекламной функции при наличии остальных. В заголовочных комплексах томских газет 2007 г. присутствует большое количество элементов, указывающих на рекламную функцию.

Выделение функций заголовочных комплексов непосредственно связано с особенностями публицистического стиля, такими как информативность, открытая оценочность, экспрессивность, рекламность и пропаганда (в периодических изданиях советского времени).

Дальнейшее изучение динамики публицистической картины мира на материале региональной прессы представляется интересным как отражение происходящих в обществе изменений.

Список источников

1. Cook G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989. 165 p.
2. Кибрик А. Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. М.: Изд-во МГУ, 1992. 336 с.
3. Караулов Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? // Этническое и языковое самосознание. М., 1995. С. 63–65.
4. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136 – 137.
5. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М., 2001. 270 с.
6. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. 2006. Сер. 10: Журналистика. Вып. № 2. С. 20–23.
7. Манаенко Г. Н. Информационно-дискурсивный подход к анализу осложненного предложения: дис. ... д-ра фил. наук. Краснодар, 2004. 401 с.
8. Кардунян М. С. Дискурс массмедиа: основные признаки, характеристики и функции // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / под ред. проф. Г. Н. Манаенко. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. Вып. 8. 582 с.
9. Солганик Г. Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи (языка СМИ) // Язык современной публицистики: сб. статей. М.: Флинта: Наука, 2007. 232 с.
10. Солганик Г. Я. Современная публицистическая картина мира, 2000. URL: <https://gramota.ru/journal/stati/zhiznyazyka/sovremennaya-publitsisticheskaya-kartina-mira> (дата обращения: 23.09.2023).
11. Ляпун С. В. Газетная публицистика в парадигме лингвистических исследований XXI века // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. 2011. Вып. 1. С. 117–123.
12. Крым И. А. К вопросу о публицистической картине мира телеутов (по материалам региональных СМИ) // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 1. С. 128–139.
13. Пушкарева И. А. Заголовок в информационно-оценочном пространстве городской газеты // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 3 (105). С. 69–75.
14. Богомоллова Ю. А. Функции заголовочных комплексов в томских газетах 60-х гг. XX века // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 3 (105). С. 65–68.
15. Богомоллова Ю. А. К вопросу о динамике названий томской периодики (1960 гг. XX в. – 2008 г. XXI в.) // Русская речевая культура и текст: материалы VI Междунар. науч. конф. «Русская речевая культура и текст» ТГПУ (25–27 марта 2010 г.) / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ. 2010. С. 310–315.
16. Богомоллова Ю. А. Функции заголовочных комплексов в томских газетах // Актуальные проблемы русской речевой культуры и теории текста: научные труды Лаборатории русской речевой культуры и теории текста ТГПУ / под ред. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ТГПУ. 2009. С. 68–73.

References

1. Cook G. *Discourse*. Oxford, Oxford University Press, 1989. 165 p.
2. Kibrik A. E. *Ocherki po obshchim i prikladnym voprosam yazykoznaniiya* [Essays on general and applied issues of linguistics]. Moscow, 1992. 336 p. (in Russian).
3. Karaulov Yu. N. Chto zhe takoye “yazykovaya lichnost’”? [What is a “linguistic personality”?]. In: *Ehtnicheskoye i yazykovoye samosoznaniye* [Ethnic and linguistic identity]. Moscow, 1995. Pp. 63–65 (in Russian).
4. Arutyunova N. D. Diskurs [Discourse]. In: *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar’* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow, 1990. Pp. 136–137 (in Russian).

5. Krasnykh V. V. *Osnovy psikholingvistiki i teorii kommunikatsii* [Fundamentals of psycholinguistics and communication theory]. Moscow, 2001. 270 p. (in Russian).
6. Dobroslonskaya T. G. Mediadiskurs kak ob'ekt lingvistiki i mezhkul'turnoy kommunikatsii [Media discourse as an object of linguistics and intercultural communication]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Bulletin of Moscow university. 2006. Ser. 10. Journalism*, no. 2, pp. 20–23 (in Russian).
7. Manaenko G. N. *Informatsionno-diskursivnyy podkhod k analizu oslozhnennogo predlozheniya. Dis. dokt. filol. nauk* [Information-discursive approach to the analysis of complicated sentences. Diss. doc. phil. sciences]. Krasnodar, 2004. 401 p. (in Russian).
8. Kardumyan M. S. Diskurs massmedia: osnovnye priznaki, kharakteristiki i funktsii [Discourse of mass media: main features, characteristics and functions]. In: *Yazyk. Tekst. Diskurs: Nauchnyy al'manakh Stavropol'skogo otdeleniya RALC. Vypusk 8* [Language. Text. Discourse: Scientific almanac of the Stavropol branch of RALC. Issue 8]. Stavropol, 2010. 582 p. (in Russian).
9. Solganik G. Ya. O strukture i vazhneyshikh parametrah publicisticheskoy rechi (yazyka SMI) [On the structure and most important parameters of journalistic speech (media language)]. In: *Yazyk sovremennoy publitsistiki: sbornik statey* [Language of modern journalism: collection. articles]. Moscow, 2007. 232 p. (in Russian).
10. Solganik G. Ya. *Sovremennaya publitsisticheskaya kartina mira* [Modern journalistic picture of the world]. 2000. URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_6 (in Russian).
11. Lyapun S. V. Gazetnaya publitsistika v paradigme lingvisticheskikh issledovaniy XXI veka [Newspaper journalism in the paradigm of linguistic research of the 21st century]. *Vestnik Adygeyskogo gosuniversiteta. Seriya: Filologiya i iskusstvovedeniye – Bulletin of the Adygea State University. Ser.: Philology and art history*, 2011, no. 1, pp. 117–123 (in Russian).
12. Krym I. A. K voprosu o publitsisticheskoy kartine mira teleutov (po materialam regional'nykh SMI) [On the issue of the journalistic picture of the world of the Teleuts (based on materials from regional media)]. *Ehkologiya yazyka i kommunikativnaya praktika – Ecology of language and communicative practice*, 2017, no. 1, pp. 128–139 (in Russian).
13. Pushkareva I. A. Zagolovok v informatsionno-otsenochnom prostranstve gorodskoy gazety [Headline in the information-evaluative space of a city newspaper]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2011, vol. 3 (105), pp. 69–75 (in Russian).
14. Bogomolova Yu. A. Funktsii zagolovochnykh kompleksov v tomских gazetakh 60-kh gg. XX veka [Functions of heading complexes in Tomsk newspapers of the 60s. XX century]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2011, vol. 3 (105), pp. 65–68 (in Russian).
15. Bogomolova Yu. A. K voprosu o dinamike nazvaniy tomskoy periodiki (1960 gg. XX v. – 2008 g. XXI v.) [On the issue of the dynamics of the names of Tomsk periodicals (1960 XX century – 2008 XXI century)]. In: *Russkaya rechevaya kul'tura i tekst: materialy VI Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Russkaya rechevaya kul'tura i tekst" TGPU (25–27 marta 2010 g.)* [Russian speech culture and text: Materials of the VI International scientific conference "Russian speech culture and text" TGPU (March 25–27, 2010)]. Tomsk, 2010. Pp. 310–315 (in Russian).
16. Bogomolova Yu. A. Funktsii zagolovochnykh kompleksov v tomских gazetakh [Functions of heading complexes in Tomsk newspapers]. In: *Aktual'nye problemy russkoy rechevoy kul'tury i teorii teksta: nauchnye trudy Laboratorii russkoy rechevoy kul'tury i teorii teksta TGPU* [Current problems of Russian speech culture and text theory: scientific works of the Laboratory of Russian speech culture and text theory of TGPU]. Tomsk, 2009. Pp. 68–73 (in Russian).

Информация об авторе

Хомченко Ю. А., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: yulchahomchenko@gmail.com

Information about the author

Khomchenko Yu. A., graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: yulchahomchenko@gmail.com

Статья поступила в редакцию 12.01.2024; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 12.01.2024; accepted for publication 01.02.2024

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

УДК81(092)

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-146-148>

Валентина Даниловна Черняк: памяти ученого

Нина Сергеевна Болотнова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
nsb@tspu.edu.ru

Аннотация

Статья посвящена памяти известного российского лингвиста, доктора филологических наук, профессора РГПУ им. А. И. Герцена Валентины Даниловны Черняк, ее вкладу в историю отечественной русистики, функциональной лексикологии, лексикографии и русской речевой культуры. На основе анализа научных и учебно-методических работ ученого раскрыт вклад В. Д. Черняк в современную русистику и языковое образование в России. Показана роль В. Д. Черняк как ученого, педагога и организатора научной деятельности, отмечены ее творческие научные связи с учеными кафедры русского языка Томского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: Валентина Даниловна Черняк, отечественная русистика, лексикология, лексикография, русская речевая культура

Для цитирования: Болотнова Н. С. Валентина Даниловна Черняк: памяти ученого // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 2 (232). С. 146–148.
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-146-148>

IN MEMORY OF THE SCIENTIST

Valentina D. Chernyak: in memory of the scientist

Nina S. Bolotnova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation,
nsb@tspu.edu.ru

Annotation

The article is dedicated to the memory of the famous Russian linguist, Doctor of Philology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia Valentina D. Chernyak, her contribution to the history of Russian studies, functional lexicology, lexicography and Russian speech culture. Based on the analysis of the scientific and educational works of the scholar, the contribution of Valentina D. Chernyak to modern Russian studies and language education in Russia is described. The role of Valentina D. Chernyak as a scientist, teacher and organizer of scientific activities is shown, her creative scientific connections with scholars of the Russian Language Department of Tomsk State Pedagogical University are noted.

Keywords: Valentina Danilovna Chernyak, Russian philology, lexicology, lexicography, Russian speech culture

For citation: Bolotnova N. S. Valentina Danilovna Chernyak: pamyati uchenogo [Valentina D. Chernyak: in memory of the scientist]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2024, vol. 2 (232), pp. 146–148 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-2-146-148>



29 октября 2023 года на семьдесят восьмом году жизни не стало Валентины Даниловны Черняк – заслуженного работника высшей школы РФ, почетного работника высшего профессионального образования РФ, почетного профессора Герценовского университета.

Вся жизнь Валентины Даниловны была связана с Герценовским университетом, в котором она работала с 1972 г. до конца жизни. Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена она окончила с отличием в 1969 г., а после окончания аспирантуры в 1973 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему «Синонимические ряды глаголов в русском языке» под руководством проф. В. В. Степановой.

Проблема комплексного исследования синонимии в русском языке стала ключевой и в ее докторской диссертации «Синонимические связи слов в системе лексико-семантических отношений», которая была блестяще защищена в 1992 г. С этого года и до 2021 г. Валентина Даниловна являлась заведующей кафедрой русского языка РГПУ им. А. И. Герцена, создав сплоченный высокопрофессиональный коллектив единомышленников, сохраняя и развивая лучшие традиции ленинградской научной школы русистов.

Валентина Даниловна Черняк – автор более 400 научных и учебно-методических трудов в области лексикологии современного русского языка, лексикографии, культуры речи, языка современной литературы. Как ученого ее интересовали динамика языковых и культурных процессов в современной России, проблемы изучения лексикона и организации тезауруса языковых личностей, языковые процессы в современной беллетристике, проблемы детского чтения и развития языковой способности человека.

Особенно большой вклад внесен Валентиной Даниловной Черняк в отечественную лексикографию, в исследование типологии словарей, истории русской лексикографии, изучение аксиологических аспектов современных лексикогра-

фических изданий. Широкую известность получили подготовленные Валентиной Даниловной Черняк в соавторстве с Владимиром Алексеевичем Козыревым книги: «Вселенная в алфавитном порядке: Очерки о словарях русского языка» (СПб.: Образование, 2000. 358 с.); «Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура» (СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 171 с.); «Русская лексикография» (М.: Дрофа, 2004. 286 с.); «Современная языковая ситуация и речевая культура» (М.: Флинта – Наука, 2012. 181 с.).

Важной гранью деятельности Валентины Даниловны Черняк как ученого и педагога являлась подготовка изданий в качестве соавтора и/или редактора учебных словарей, учебников и учебных пособий по русскому языку и культуре речи, риторике: «Русский язык и культура речи» (М.: Высшая школа, 2002. 508 с.); «Русский язык и культура речи» (М.: Юрайт, 2012. 493 с.); «Современный русский язык: сборник заданий и упражнений» (М.: Высшая школа, 2005. 301 с.); «Русская речевая культура: Учебный словарь-справочник» (СПб.: Сага, Азбука-классика, 2006. 218 с.) и др. Все эти издания стали популярными в России и активно используются в учебной практике вузов и школ.

Широкой лингвистической общественности памятли замечательные научные конференции с их особой неповторимой творческой атмосферой, которые проводились кафедрой русского языка РГПУ им. А. И. Герцена под руководством Валентины Даниловны Черняк с 2000 г.: «Слово. Словарь. Словесность», «Русистика: лингвистическая парадигма конца XX века», «Говорящий и слушающий: языковая личность, текст, проблемы обучения», «Слово. Семантика. Текст» и др. – с изданием по их итогам сборников в честь ученых С. Г. Ильенко, В. В. Степановой и др.

Валентина Даниловна являлась руководителем или ответственным исполнителем ряда актуальных для современного языкового образования проектов, которые проводились по заданию Федерального агентства по образованию. Впечатляет разнообразие тематики этих проектов: «Исследование социолингвистических аспектов круга чтения молодежи в контексте языкового образования» (2009); «Исследование интертекстуального тезауруса молодежи в контексте современной социокультурной ситуации» (2010); «Разработка параметров лингвистической и лингвокультурной компетенции в контексте гуманитарного образования» (2011); «Разработка лингвистических параметров текста как основы учебно- и научно-исследовательской работы студентов» (2012) и др. Валентина Даниловна Чер-

няк осуществляла большую экспертную работу в РФФИ (ранее – в РГНФ и РНФ), а также в составе редколлегии нескольких журналов, включая «Вестник Томского государственного педагогического университета».

Под руководством В. Д. Черняк было подготовлено 3 доктора филологических наук и более 20 кандидатов филологических наук, которые продолжают дело Учителя.

Профессора Валентину Даниловну Черняк отличала широкая научная эрудиция, интеллигент-

ность и доброжелательность, способность быть настоящим другом, неустанный научный поиск (последняя статья Валентины Даниловны Черняк была опубликована в «Вестнике ТГПУ» незадолго до ее ухода).

В течение многих лет ученых кафедры русского языка Томского государственного педагогического университета связывали с Валентиной Даниловной Черняк духовное родство, творческая дружба и общие научные интересы. Наша утрата невозполнима.

Информация об авторе

Болотнова Н. С., доктор филологических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: nsb@tspu.edu.ru

Information about the author

Bolotnova N. S., Doctor of Philology, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: nsb@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 10.01.2024; принята к публикации 01.02.2024

The article was submitted 10.01.2024; accepted for publication 01.02.2024

I SSN 1609-624X



9 771609 624003

