

ISSN 1609-624X



ВЕСТНИК

ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

TOMSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
BULLETIN

2'2023

Выпуск 2 (226)

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 (226) 2023

**ТОМСК
2023**

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. Д. Одинцов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия; Барселона, Испания);
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);
В. Д. Черняк, доктор филологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
S. Capozziello, профессор (Неаполь, Италия);
E. Elizalde, профессор (Барселона, Испания);
S. Koryčánková, доктор философии, доцент (Брно, Чехия);
R. Leikin, профессор (Хайфа, Израиль);
S. Odintsov, профессор (Барселона, Испания);
M. Sasaki, профессор (Киото, Япония).

Научный редактор выпуска:

С. И. Поздеева

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, издательства:

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

Тел. 8 (3822) 52-06-17, тел./факс 8 (3822) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано: ООО Полиграфическая компания «Скорость Цвета».

Адрес типографии: г. Томск, пр. Ленина, 30/2. E-mail: voc2006@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: 27.02.2023. Дата выхода в свет: 24.03.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 16,5. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1246/Н

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Альшева. Корректор: Е. В. Литвинова

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2023. 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 (226) 2023

**TOMSK
2023**

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. Voytekhovskaya, 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. Pozdeeva, 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);
V. D. Chernyak, Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russian Federation);
S. Capozziello, Professor (Naples, Italy);
E. Elizalde, Professor (Barcelona, Spain);
S. Koryčánková, Ph.D. (Brno, Czech Republic);
R. Leikin, Professor (Haifa, Israel);
S. Odintsov, Professor (Barcelona, Spain);
M. Sasaki, Professor (Kyoto, Japan).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva

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) 52-06-17, tel./fax +7 (3822) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed by: “Skorost’ Tsveta”.

30/2, Lenina avenue, Tomsk, 634050, Russia. E-mail: voc2006@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: 27.02.2023. Publication date: 24.03.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset.

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1246/H

Production editor: Yu. Yu. Afanas’yeva. Text designer: A. I. Alysheva. Proofreading: E. V. Litvinova

© Tomsk State Pedagogical University, 2023. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Поздеева С. И.</i> Учебная самостоятельность в контексте педагогики совместной деятельности	7
<i>Леонтьева Н. В.</i> Методические аспекты обучения школьников решению математических задач повышенной сложности	16
<i>Дыбошина Е. А., Шадрин Л. Г.</i> Обучение диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития.	26

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

<i>Россинская А. Н., Буланов М. В., Асонова Е. А.</i> Педагогическая оценка городских ресурсов	33
<i>Хилько Н. Ф., Озерова О. А.</i> Педагогический потенциал воспитания патриотического сознания студентов (на примере подвига Д. М. Карбышева)	43
<i>Головина А. П.</i> Опыт реализации программы профилактики девиантного поведения подростков	52
<i>Мальцева В. А.</i> Формирование этнокультурной идентичности школьников на материале южнорусского народного костюма	60
<i>Shulgina E. M., Savitskaya I. S., Zhitkova E. V.</i> Conditions for building of language environment in higher educational institutions for nonlinguistic students' intercultural and professional development	70

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

<i>Елькина О. Ю., Лозован Л. Я.</i> Актуальное состояние качества практической подготовки будущих педагогов и перспективы ее совершенствования	77
<i>Никитина Л. А., Лебедева К. С., Рыбина О. Е.</i> Деятельностные игры в профессиональной подготовке – ресурс формирования образовательной самостоятельности будущих педагогов	86
<i>Шаляпина С. В.</i> Организация содействия профессиональному самоопределению студенческой молодежи посредством реализации программы дополнительного образования	95

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Глухов А. П.</i> Цифровая грамотность школьников: профили и эволюция	101
<i>Федотова В. С.</i> Формирование у учителя ценностных ориентаций на саморазвитие и самоорганизацию в условиях цифровизации образования	111

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

<i>Ануфриева Т. Н.</i> Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills)	120
---	-----

CONTENTS

GENERAL AND INCLUSIVE EDUCATION

<i>Pozdeeva S. I.</i> Educational independence in the context of pedagogy of joint activity	7
<i>Leontiyeva N. V.</i> Methodological aspects of teaching schoolchildren to solve mathematical problems of increased complexity	16
<i>Dyboshina E. A., Shadrina L. G.</i> Teaching dialogic speech to older preschoolers with mental retardation	26

PROBLEMS OF EDUCATION

<i>Rossinskaya A. N., Bulanov M. V., Asonova E. A.</i> Pedagogical evaluation of urban resources	33
<i>Khilko N. F., Ozerova O. A.</i> Pedagogical potential of patriotic forms of education of students (based on the material of cultural and historical memory of the feat of D. M. Karbyshev)	43
<i>Golovina A. P.</i> Experience of implementation of the program for prevention of deviant behavior of adolescents	52
<i>Maltseva V. A.</i> Formation of schoolchildren's ethnocultural identity on the material of the south Russian folk costume	60
<i>Shulgina E. M., Savitskaya I. S., Zhitkova E. V.</i> Conditions for building of language environment in higher educational institutions for nonlinguistic students' intercultural and professional development	70

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHER

<i>Elkina O. Yu., Lozovan L. Ya.</i> The current state of the quality of practical training of future teachers and the prospects for its improvement	77
<i>Nikitina L. A., Lebedeva K. S., Rybina O. E.</i> Activity games in professional training – the resource of formation of educational independence of future teachers	86
<i>Shalyapina S. V.</i> Organizing assistance for students' professional self-determination by means of realizing the program of additional education	95

DIGITALIZATION OF EDUCATION

<i>Glukhov A. P.</i> Digital literacy of schoolchildren: profiles and evolution	101
<i>Fedotova V. S.</i> Formation of the teacher's value orientations for self-development and self-organization in the context of digitalization of education	111

SCIENTIFIC REPORTS

<i>Anufriyeva T. N.</i> Content analysis of the concept of "Soft Skills"	120
--	-----

ОБЩЕЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.02

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-7-15>

Учебная самостоятельность в контексте педагогики совместной деятельности

Светлана Ивановна Поздеева^{1, 2}

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

² Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

^{1, 2} svetapozd@mail.ru

Аннотация

Педагоги общеобразовательных школ испытывают затруднения в развитии такой универсальной компетенции, как учебная самостоятельность, несмотря на требования обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, выделивших формирование умения учиться как важнейший образовательный результат. Ставится проблема анализа разного качества учебной самостоятельности и разных способов ее формирования.

Цель статьи – проанализировать формирование учебной самостоятельности школьника в контексте концепции педагогики совместной деятельности и обосновать идею о том, что ее качество может быть разным в зависимости от того, какие позиции занимают участники совместной деятельности.

В работе применены следующие методы теоретического анализа: изучение истории вопроса, современных вызовов развития учебной самостоятельности, педагогики совместной деятельности. Учебная самостоятельность рассматривается в контексте педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова); анализируется, как разные модели и типы совместного действия, а также разные методы обучения (авторитарно-репродуктивный, проблемно-лидерский, исследовательско-диалогический) влияют на качество самостоятельности школьника.

Разные типы самостоятельности школьника связаны с разными позициями, которые он занимает в образовательной деятельности (исполнитель, соисполнитель, партнер), а также разным характером действий, осуществляемых без помощи взрослого (репродуктивные, конструктивные, творческие). Кроме того, разный характер самостоятельности, которая формируется в процессе школьного обучения, влияет на получение субъектом разного опыта: учебного (опыта решения типовых учебных задач), познавательного (опыта самостоятельного осуществления действия познания и открытия нового), образовательного (опыта постановки и решения актуальных личностных задач в сфере образования). В результате анализа выделено разное качество самостоятельности и разные ее типы: учебно-функциональная, учебно-познавательная, образовательная.

Делается вывод, что во взаимодействии с учеником педагог последовательно формирует эти разные типы самостоятельности; при этом изменение качества самостоятельности от учебно-функциональной к учебно-познавательной ведет к развитию агентности как способности человека выступать актором в разных видах значимой деятельности.

Ключевые слова: неопределенность, самодеятельность, совместная деятельность педагога и детей, модели совместной деятельности, методы обучения, вовлеченность, разное качество самостоятельности

Для цитирования: Поздеева С. И. Учебная самостоятельность в контексте педагогики совместной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 7–15. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-7-15>

GENERAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Educational independence in the context of pedagogy of joint activity

Svetlana I. Pozdeeva^{1,2}

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

² National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

^{1,2} svetapozd@mail.ru

Abstract

Despite the requirements of the updated FSES LEO and FSES OOO, which point out formation of the ability to learn as the most important educational result, teachers of secondary schools have difficulties in developing such universal competence as learning independence. The problem of analyzing the different quality of educational independence and different ways of its formation is posed.

The aim and objectives are to analyze the formation of the student's educational independence in the context of the concept of pedagogy of joint activity and to substantiate the idea that its quality may be different depending on what positions the participants in joint activity occupy.

Methods of theoretical analysis: the study of the history of the issue, analysis of modern challenges of the development of educational independence, pedagogy of joint activity.

Learning independence is considered in the context of the pedagogy of joint activities (G. N. Prozumentova), different models and types of joint activities are analyzed, as well as different methods for the formation of independent learning.

As a result of the analysis, various qualities of independence and its different types are distinguished: educational-functional, educational-cognitive, educational. Different types of independence of a student are associated with different positions that he occupies in educational activities (performer, co-executor, partner), as well as different types of actions carried out without the help of an adult (reproductive, constructive, creative). In addition, the different nature of independence, which is formed in the process of school education, affects the subject's acquisition of different experiences: educational (experience of solving typical educational tasks), cognitive (experience of self-realization of the action of cognition and discovery of a new one), educational (experience of setting and solving actual personal tasks in the field of education).

It is concluded that the teacher consistently forms these different types of independence, thanks to which the student masters various ways of organizing amateur activity (reproductive, partially exploratory, personal) and leads to the development of agency as a person's ability to act as an actor.

Keywords: *uncertainty, amateur activity, joint activity of a teacher and children, models of joint activity, teaching methods, involvement, different quality of independence*

For citation: Pozdeeva S. I. Educational independence in the context of pedagogy of joint activity [Uchebnaya samostoyatel'nost' v kontekste pedagogiki sovместnoy deyatelnosti]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 7–15 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-7-15>

Введение

Вопросы развития учебной самостоятельности всегда были актуальны как в практическом, так и в теоретическом аспекте. Учителя первых классов общеобразовательных школ (как показывает наш опыт общения с ними) сетуют на то, что дети, входящие в школу, не владеют элементарными житейскими и бытовыми навыками, которые делают их в некоторых ситуациях практически беспомощными: ребенок не может сам почистить банан, открыть баночку с йогуртом, застегнуть пуговицы на рубашке, когда переодевается к уроку физкультуры и т. п.). Причина простая: родители все это делают за него (чистят, открывают, переодевают), потому что так быстрее и удобнее. В связи с этим учитель начальных классов становится, во-первых, челове-

ком, который выполняет то, что должны были сделать родители в процессе семейного воспитания, во-вторых, начинает очень важную педагогическую работу по развитию учебной самостоятельности как базового метапредметного действия, необходимого ребенку на протяжении всей школьной и дальнейшей жизни. Обновленный ФГОС НОО по сравнению с предыдущим стандартом несколько расширил содержание регулятивных универсальных учебных действий (именно эта группа УУД составляет основу учебной самостоятельности школьника), включив туда наряду с целеполаганием, планированием, самоконтролем и самооценкой умение ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу, осуществлять разные виды самоконтроля.

На наш взгляд, учителя начальной школы допускают одну серьезную ошибку в понимании учебной самостоятельности и способов ее формирования, считая, что акцент в 1–2-х классах надо делать на формирование предметных результатов и только к 3–4-му классу можно серьезно ставить вопрос об учебной самостоятельности, так как дети уже многое знают и умеют (в предметном плане). Такая позиция говорит о том, что учителя, во-первых, не доверяют маленькому ученику и гиперпекают его, повторяя ошибку родителей, о которой мы написали выше; во-вторых, не понимают, что развитие учебной самостоятельности нельзя отложить на потом: это делается сразу или не делается вообще.

Учителя во всем мире сталкиваются с дилеммой [1]: либо все дети на уроке в режиме самостоятельной работы выполняют одно задание, но при этом отстающие ученики получают необходимую порцию поддержки со стороны учителя, либо в самостоятельной работе используются дифференцированные задания с учетом уровня подготовки и развития детей, но при этом помощи со стороны учителя уже нет. Кроме того, в странах Восточной Азии, мировых лидерах в образовании, дети получают большие объемы домашней работы, которые подкрепляют самостоятельную практическую работу, осуществляемую на уроке. Другими словами, много внимания уделяется закреплению изученного, в котором много места занимает самостоятельная учебная работа детей за пределами класса. Добавим, что автор книги «Видимое обучение» [2] фиксирует, что прямое обучение (объяснение учителя, практика (вначале – управляемая, в виде выполнения упражнений под наблюдением учителя, затем – независимая (т. е. самоуправляемая), контроль и получение обратной связи) среди стратегий и методов имеет достаточно высокий размер эффекта влияния (0,59). Еще более существенный вес (0,71) имеет такой фактор, как осознанная, распределенная и массированная практика, в которой, видимо, ученик самостоятельно выполняет разнообразные учебные задания: «Школьники нуждаются в самостоятельной (выделено нами. – С. П.) практике, позволяющей применять полученные знания в контексте, отличающемся от того, в котором их преподносил учитель» [2, с. 288]. Опираясь на эти данные, можем представить следующую логику в организации самостоятельной учебной работы школьников: управляемая практика (повторение) под прямым наблюдением учителя, который при необходимости осуществляет индивидуальную коррекцию; осознанная автономная практика за пределами урока (класса), углубляющая понимание предметного материала; распределенная интенсивная практика на учебных занятиях с постепенным ослаблением контролирующей функции

учителя; самостоятельная учебная работа, сопровождающаяся не только усложнением характера учебных заданий, но и возможностью выбора форм и способов их выполнения.

Таким образом, учебная самостоятельность школьника мыслится педагогами, с одной стороны, как необходимость, диктуемая современной жизнью и нормативными документами, которая может быть сформирована в организации урочной и внеурочной работы, действий педагога и действий родителей (родители, особенно в начальной школе, вынуждены разделять вместе с учителем эту ответственность, например контролируя процесс выполнения домашнего задания, исследовательских, проектных и творческих работ), с другой стороны, думают, что эту работу можно отодвинуть, ссылаясь на более актуальные в данный момент задачи, перенося развитие учебной самостоятельности либо на более поздние сроки, либо в другие пространства. При этом для педагогов учебная самостоятельность остается некой абстракцией в том смысле, что они не связывают ее развитие с какой-то конкретной концепцией обучения, личностным смыслом (ценностями, интересами) профессиональной деятельности, т. е. с конкретным образовательным контекстом. Цель статьи – проанализировать формирование учебной самостоятельности школьника в контексте концепции педагогики совместной деятельности [3, с. 29–31] и обосновать идею о том, что качество учебной самостоятельности может быть разным в зависимости от того, какие позиции занимают участники деятельности, от того, в чем и как ученик может проявлять свою самостоятельность на учебном занятии и вне его.

Материал и методы

В статье использованы методы теоретического анализа: изучение истории вопроса (взглядов классиков отечественной педагогики о развитии самостоятельности и самодеятельности ученика), анализ современных вызовов развития учебной самостоятельности с учетом контекста ситуации функционально-смысловой и фундаментальной неопределенности, а также контекста социокультурной модернизации отечественного образования. Авторы реконструируют идеи педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументовой), в частности идею разного содержания и качества совместной деятельности в трех базовых моделях ее организации (авторитарной, лидерской и партнерской) применительно к разному качеству самостоятельности.

Обзор литературы

В отечественной педагогике все мыслители, особенно педагоги-демократы, рассуждая о новой педагогике, новой школе, всегда затрагивали

вопросы развития самостоятельности. П. Ф. Каптерев в работе «Дидактические очерки» противопоставлял формальное (внешнее) образование и самообразование: «...школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования» [4, с. 355]. Если педагогу не удастся возбудить в ребенке «собственный самобытный процесс», «естественный ход самообразования», то результат обучения и воспитания будет отрицательным. Необходима «самодеятельная работа» учащихся, которая осуществляется параллельно объяснениям и внушениям взрослого. Самодеятельность подразумевает отсутствие руководства со стороны взрослого и в этом аспекте предполагает стихийность, неформальность. Интересно само слово «самодеятельный», которое в толковых словарях трактуется как «действующий самостоятельно, по собственному почину, собственными силами». Этот же термин встречается и в текстах В. П. Вахтерова, который в работе «Основы новой педагогики» писал: «...современная жизнь требует не послушания и терпеливой покорности, а самодеятельности и способности к инициативе» [5, с. 357]. Догматическое обучение, по мнению педагога, ведет к тому, что дети не могут действовать без руководства взрослого. «Их критическая способность и их активная сила засыпают...» [5, с. 356]. Педагог использовал достаточно смелое слово «инициатива» как желание ребенка научиться чему-то новому, возможность реагировать своим действием на то, что он слышит и видит, деятельно участвовать в происходящем, создавать определенные правила для игр и занятий. Если П. Ф. Каптерев в качестве основных методов развития самодеятельности ребенка предлагал наглядное обучение (наблюдение, подражание, впитывание), то В. П. Вахтеров задолго до В. В. Давыдова предлагал метод, когда ученик «активно делает переоткрытия», т. е. «собственными усилиями снова отыскивает, открывает или изобретает то, что было открыто и изобретено до него» [5, с. 343]. При этом он не только утоляет «умственный голод», но и одновременно учится экспериментальному методу, т. е. умению самостоятельно открывать новые знания.

В работах В. П. Вахтерова можно обнаружить и обозначение тех основных действий педагога, которые формируют самостоятельность («возбуждают самодеятельность»), точнее, создают условия для ее формирования: ставит задачи, дает материалы, не навязывает норм, предоставляет выбор, создает атмосферу и настроение. На наш взгляд, Вахтеров понимал, что самостоятельность не возникает сама по себе («делайте сами что хотите»): она требует особых педагогических действий, рискнем сказать, особой педагогической культуры. И еще одна мысль великого русского педагога кажется

нам очень современной, несмотря на то что была высказана в работе «Наши методы преподавания и умственный паразитизм» в 1901 г.: мысль не о противопоставлении (поляризации) старых и новых методов (дидактического и эвристического), авторитарной и гуманистической педагогики, развивающего и традиционного обучения, а о их соорганизации («законности»), согласовании по принципу «всякому овощу свое время», когда «надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой» [5, с. 152]. При дидактическом методе самостоятельность ученика проявляется в быстром запоминании и усвоении «готовых выводов, решений, правил и формул», при эвристическом – в проведении опытов, наблюдений, рассуждений, формулировании выводов, преодолении препятствий и трудностей. Такая самостоятельность – проявление личного почина и энергии ученика, критического отношения к чужому слову, привычки к самопроверке. Это именно то, что сейчас мы называем личной инициативой, критическим мышлением, самоуправлением, т. е. навыками XXI в., хотя о них писали еще в начале XX в.

Поясним, что мы выбрали работы известных, но, к сожалению, редко упоминаемых сейчас русских педагогов, которые на рубеже веков как граждане своей страны не только искренне переживали за судьбу российского образования, но и предлагали конкретные шаги по его изменению, в том числе в аспекте развития активности и самостоятельности ученика. «Ученик развивается, когда он сам действует» [5, с. 363] – простые и мудрые слова русского педагога, актуальные и в наши дни.

Результаты и обсуждение

Современная образовательная ситуация породила новые вызовы, актуализирующие проблему развития учебной самостоятельности, и одновременно с этим конкретизировала вопросы: что такое самостоятельность, почему важно ее формировать, какое место она занимает в структуре личности обучающегося, в чем ее специфика на разных этапах обучения и т. п. Основной вызов, по мнению авторов книги «Общество знаниевых кочевников», – фундаментальная неопределенность, в условиях которой мы живем, т. е. постоянные и быстрые изменения, которые затрудняют точное предсказание результатов, сводят на нет стабильность и повторяемость. Т. Бессилenk поясняет это явление с помощью метафоры бесконечного квеста, участниками которого мы являемся. Обучение становится деятельностью, «которая ведет к познанию не только предмета, но и самого себя. То, как ты учишься, становится частью обучения» [6, с. 135]. Д. У. Моравец, характеризуя знаниевых кочевников, выделяет такие аспекты, как формирование персональ-

ного знания через целенаправленный поиск информации и актуализацию собственного опыта, способность переучиваться, настрой на непрерывное обучение, отсутствие страха перед неудачами и ошибками. На наш взгляд, эти характеристики актуальны в целом для современного человека и его личностной самостоятельности. Рассуждая об обществе знаниевых кочевников, исследователь К. Кобо делает важный вывод о том, что в рамках широко понимаемого образования происходит «перенос акцента с того, чему мы учимся, на то, как мы учимся (обучение в течение всей жизни, самообразование» [6, с. 78]. В связи с этим ресурсным становится гибкий подход в виде неформального образования, которое человек организует сам для себя как «возможность учиться в любом месте и в любое время... развивать самые разные виды навыков и получать самый разнообразный опыт» [6, с. 87]. Развивая данную мысль, можем предположить, что учебная самостоятельность заключается в возможности человека перестраивать, менять местами, наполнять разным содержанием компоненты (логику) процесса обучения. Традиционная схема обучения выглядит так: зачем? – что? – как? – каков результат? В условиях фундаментальной неопределенности и переноса акцента на способы обучения эту схему можно дополнить другой: как? (способ) – с помощью чего? (средства, инструменты) – что? (содержание) – каков результат? (результаты и эффекты). При этом вопрос «зачем?» («для чего?») не исчезает, а становится сквозным, т. е. пронизывающим все компоненты процесса обучения. Итак, учебная самостоятельность – возможность выбирать, реконструировать и конструировать разные сценарии обучения в зависимости от тех целей и условий, в которых находится человек.

Г. Н. Прокументова ввела понятие «функционально-смысловая неопределенность» не только в широком социальном контексте, но и в педагогическом, рассуждая о возможностях развития личности ученика в общеобразовательной школе, определив ее как ситуацию «утраты привычных, сложившихся норм, форм, смыслов совместной деятельности», когда дискредитируются «ранее считавшиеся обязательными педагогические формы и нормы жизни школы», становятся «неочевидными, неясными смыслы и цели педагогического пространства школы» [7, с. 167]. В такой ситуации, на наш взгляд, и ученик, и педагог вынуждены проявлять самостоятельность, чтобы «понять себя в новой ситуации и самое эту ситуацию» [7, с. 167]. Для ученика – это возможность самостоятельного построения новых средств организации совместной образовательной деятельности при решении личностных образовательных задач, для учителя – возможность строить собственное педагогическое

действие. Позднее, в 2001 г., Г. Н. Прокументова дала развернутую характеристику ситуации функционально-смысловой неопределенности (как альтернативы «обреченности» и предопределенности) в образовании: ценностная и смысловая эклектика; скрытая проблематизация (несформулированность проблем и непрявленность ресурса их решения); альтернативность, а не взаимная дополнительность возможных путей развития образования и др. [8, с. 4]. Данная ситуация как ситуация «неопределенности субъекта образования», по мнению исследователя, отражает основную причину кризиса современного образования, которая формулируется как «утрата и поиск субъекта в образовании».

А. Г. Асмолов, который ввел понятие «социокультурная модернизация образования», пишет о необходимости развития «компетентности к обновлению компетенций» как «ценностной целевой установке, позволяющей в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений представителям подрастающих поколений справляться с различными профессиональными и жизненными проблемами» [9, с. 61–62]. Поток постоянных перемен требует от человека, по мнению авторов [10], новых психологических установок, в частности саморефлексивности, личной ответственности, критического мышления и усилий самоконструирования, толерантности к неопределенности, готовности к изменениям. Такой установкой, на наш взгляд, и является формирование учебной самостоятельности, которая не только помогает жить (а не выживать) в ситуациях неопределенности, сложности, многозадачности, но и обеспечивает саморазвитие и самообразование человека.

Г. Н. Прокументова выделила три базовые модели организации совместной деятельности педагога и детей применительно к процессу воспитания в общеобразовательной школе (авторитарную, лидерскую и партнерскую), сделав акцент на разные позиции учителя и учеников в совместной деятельности [3]. Мы взяли их за основу и, учитывая классификацию методов обучения в дидактике, выделили три базовых метода обучения, три базовых дидактических сценария [11–13]: репродуктивно-авторитарный, проблемно-лидерский и исследовательско-диалогический. Дело не просто в том, что при переходе от одного метода к другому усиливается степень самостоятельности ученика, а в том, что изменение позиций участников, усложнение учебного содержания, расширение спектра методических средств определяют разный тип самостоятельности и разное ее качество.

Репродуктивно-авторитарный метод характеризуется тем, что учитель находится в позиции руководителя, предъявляющего нормы и требования, а

ученик – в позиции их исполнителя. В ситуации, когда все нападают на монологическое обучение, которое якобы уничтожает самостоятельность ученика, хотелось бы сказать несколько слов в защиту авторитарной модели совместной деятельности. Ее преимущества: возможность плотной передачи большого объема информации за короткое время, обучение на образцах, предупреждение ошибок. Ученик сам, т. е. без помощи учителя, выполняет репродуктивные действия с опорой на образцы, инструкции, алгоритмы и эталоны в качестве осуществления самопроверки. Типичными ошибками педагогов в реализации данного метода, тормозящими развитие учебной самостоятельности, являются следующие: а) неоправданное многословие («многослаголие»), например, вместо того чтобы предъявить четкий алгоритм действий в виде схемы или памятки, учитель много раз устно повторяет последовательность действий, которые надо выполнить. Или, вместо того чтобы организовать восприятие и понимание готовой инструкции в учебнике, читает ее сам, думая, что так быстрее и эффективнее; б) недостаток практических упражнений для отработки конкретных предметных навыков, однообразии материала этих упражнений (когда практика превращается в натаскивание) и форм организации деятельности по их выполнению.

Итак, неверно утверждать, что в традиционном обучении нет самостоятельности. Культура авторитаризма требует организации учебной самостоятельности с помощью соответствующих методических средств: репродуктивных вопросов и заданий, готовых инструктивных предписаний и образцов их применения, объективной внешней оценки. Применительно к младшему школьному возрасту подчеркнем, что на уроке и дома ребенок сам читает все задания, текстовый материал, инструкции и образцы и только потом приступает к выполнению соответствующих действий. Очень важна при этом методически грамотная реакция взрослого (учителя или родителя) на возникающие у детей вопросы или затруднения. Это может быть обращение к подобному заданию, которое уже выполнялось на уроке («Вспомни, как мы... когда...»); акцент на соответствующем шаге в алгоритме или способе выполнения действия; передача на уроке своих полномочий другим ученикам, которые, быстро выполнив задание, переходят в статус «стихийных помощников» и по запросу помогают другим детям.

В проблемно-лидерском методе обучения педагог занимает позицию лидера, вовлекающего учеников-соисполнителей («квазисубъектов», по В. В. Давыдову) в постановку и решение общих задач (проблем). Самостоятельность в этом сценарии обеспечивается не тем, что учитель просто отходит в сторону и говорит: «Делаете сами», а делегирует

ученикам часть своих функций, например вовлекает их в целеполагание, планирование, контроль, оценку, выбор, переоформление пространства класса и т. д. Если в авторитарной модели ученик сам выполнял репродуктивные, известные действия, отработывая конкретный способ, то теперь он сам выполняет пробно-поисковые действия, открывая и апробируя новые способы решения предметных задач. Такая возможность, на наш взгляд, обеспечивается, во-первых, опытом постановки и решения проблем под руководством учителя (например, режимом устной фронтальной дискуссии), когда урок заканчивается содержательной рефлексией с вычленением новых способов решения проблем, интересных (нестандартных) гипотез и вариантов их обсуждения; во-вторых, опытом совместных учебных действий в режиме парного или группового взаимодействия с обязательной их рефлексией; в-третьих, толерантным отношением со стороны взрослого к ошибкам, промахам, затруднениям. В авторитарно-репродуктивном методе ошибки предсказуемы и поэтому заранее предупреждаются учителем или быстро исправляются как нарушение некой нормы. В проблемно-лидерском сценарии ошибки совместно анализируются, из них извлекается выгода в том смысле, что педагог с учениками понимают, «как мы про это думали». Типичными недочетами педагога в реализации данного сценария являются: акцент на результате и невнимание к способам деятельности (способам решения проблемы); слабый учебный материал, не позволяющий создать ситуацию реального интеллектуального конфликта и заинтересовать детей в его разрешении; неоправданный переход педагога из позиции лидера в позицию руководителя (давление, спешка, прямые подсказки, ликвидация ошибок).

Исследовательско-диалогический метод как проявление партнерской модели организации совместной деятельности означает, что педагог находится в позиции организатора-участника совместной деятельности, а ученик – в позиции ее значимого и влиятельного участника. Партнерство в данном случае означает, что между участниками организуется открытый личностный диалог с обнаружением и обсуждением личностных смыслов, когда все учатся друг у друга, а взрослый становится ресурсным участником, который удерживает всех в рамках общей темы и хода рассуждений. В данном случае ученик овладевает способами организации деятельности, которые затем переносит на собственную деятельность. Иногда такую самостоятельность называют образовательной [14], так как это образовательное действие, которое проявляется в инициативе, личностной заинтересованности, владении продуктивными способами деятельности, стремлении к самообразованию.

Слово «исследовательский» в названии данного метода обучения имеет не столько традиционное значение (организация исследовательской деятельности по открытию нового знания), сколько исследование (изучение) себя, т. е. своих образовательных интересов и запросов, того образовательного пути, по которому я хочу пойти; поиск личностного смысла в образовании, построение собственного учебного сценария для решения собственных задач. Самостоятельность ученика в данном методе проявляется не только на уровне репродуктивных, частично-поисковых и пробных действий, но и на уровне личностной позиции, когда человек уже просто не может не быть самостоятельным: это его выбор и ответственность одновременно; он

к этому «приговорен» в хорошем смысле этого слова. Быть значимым и влиятельным участником совместной деятельности – это значит быть максимально вовлеченным в происходящее и иметь возможность реально влиять на то, что происходит в классе или в другом пространстве, на ход и результаты деятельности, на свое образование. Реализация образовательной самостоятельности обеспечивается особой позицией педагога: как организатор (ресурсный взрослый) он сопровождает самостоятельность ученика; как участник (значимый взрослый) проходит вместе с ним часть пути.

Размышления о разных видах учебной самостоятельности в обобщенном виде представлены в таблице.

Виды учебной самостоятельности

Метод обучения	Тип самостоятельности	Характеристика
Репродуктивно-авторитарный	Учебно-функциональная	Ученик выполняет функции исполнителя учебных требований, норм, инструкций: приобретает учебный опыт
Проблемно-лидерский	Учебно-познавательная	Ученик, решая задачи, овладевает способами самостоятельной познавательной деятельности: приобретает познавательный опыт
Исследовательско-диалогический	Образовательная	Ученик реализует личностную образовательную деятельность в любых формах и пространствах: приобретает образовательный опыт

Заключение

Таким образом, учебная самостоятельность включает процессуальную и результативную стороны. Учебная самостоятельность как процесс – это движение от одного вида самостоятельности к другому через соорганизацию педагогами разных методов обучения в виде разных моделей взаимодействия взрослых и детей. Как результат – это базовая компетенция, обеспечивающая человеку образовательную и личностную успешность в настоящем и будущем.

В связи с этим актуальными, на наш взгляд, становятся вопросы о средствах и способах перехода от одного качества самостоятельности к другому. В данных переходах можно говорить о связи таких понятий, как самостоятельность и агентность. Например, изменение качества самостоятельности от учебно-функциональной к учебно-познавательной ведет к развитию агентности как способности человека выступать актором, делая осознанный вы-

бор и решая учебные проблемы, а переход от учебно-познавательной к образовательной самостоятельности можно обозначить как трансформирующуюся агентность, т. е. способность к самостоятельному инициативному образовательному действию. Для того чтобы удержать педагогический, а не первичный социологический контекст понятия «агентность», подчеркнем, что она связана с реализацией особых педагогических действий. Разрешительно-позволяющие действия учителя обеспечивают уровень участия ученика в образовательной деятельности, а созидательно-организующие – уровень влияния, когда человек становится субъектом влияния на свое образование. «Все это определяет антропологический контекст образования, который „оживает“ только в действиях образующегося человека, в овладении и использовании им средств своего образования, участии в создании механизмов порождения и реализации своих образовательных инициатив» [15, с. 43].

Список источников

1. Крехан Л. Умные земли. Секреты успеха образовательных сверхдержав / пер. с англ. Ю. Каптуревского / под науч. ред. А. Рябова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 368 с.
2. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.
3. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
5. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987. 400 с.

6. Общество знаниевых кочевников / под ред. Джона У. Моравца; пер. с англ. С. С. Носовой; науч. ред. пер. И. П. Кужелева-Саган. Томск: Издательский дом ТГУ, 2018. 346 с.
7. Прокументова Г. Н. Массовая общеобразовательная школа: возможности развития личности // Психологический универсум образования человека ноэтического: сб. статей. Томск: Водолей, 1999. С. 162–173.
8. Прокументова Г. Н. Первый шаг: от авторитаризма – к авторству // Школа совместной деятельности. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. С. 15–24.
9. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации // Развитие личности. 2009. № 1. С. 39–63.
10. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Образование как потенциальный ресурс модернизации общества // Образовательная политика. 2016. № 2 (72).
11. Поздеева С. И. Методическая деятельность преподавателя как соорганизация разных моделей, способов и средств // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 1 (207). С. 56–60. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-56-60
12. Поздеева С. И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 52–58.
13. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school // IEEHGIP 2022. LNNS. Vol. 131. P. 28–38. Springer, Cham, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_4
14. Лебедева К. С. Становление образовательной самостоятельности обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2020. 24 с.
15. Прокументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с.

References

1. Krekhan L. *Umnyye zemli. Sekrety uspekha obrazovatel'nykh sverkhderzhav*. Perevod s angliyskogo yazyka Yu. Kapturevskogo; pod nauchnoy redaktsiyey A. Ryabova [Smart lands. Secrets of success of educational Superpowers. Translated from English by Yu. Kapturevskiy, under the scientific editorship of A. Ryabov]. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics Publ., 2020. 368 p. (in Russian).
2. Hattie John A. S. *Vidimoye obucheniye: sintez rezul'tatov bolee 50 000 issledovaniy s okhvatom bolee 86 millionov shkol'nikov*. Red. V. K. Zagvozdkin, E. A. Khamraeva. Perevodchik N. V. Selivanova [Visible learning. Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement]. Edited by V. K. Zagvozdkin and E. A. Khamraeva. Translated by N. V. Selivanova. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2017. 496 p. (in Russian).
3. Prokumentova G. N. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly* [School of joint activities: Experiment: the development objectives of education and research activities of the teachers of the school]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).
4. Kapterev P. F. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. Pod red. A. M. Arsen'yeva [Selected pedagogical essays. Ed. A. M. Arsenyeva]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 704 p. (in Russian).
5. Vakhterov V. P. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. Sostaviteli L. N. Litvin, N. T. Britaeva [Selected pedagogical essays. Compilers L. N. Litvin, N. T. Britaeva]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 400 p. (in Russian).
6. *Obshchestvo znaniyevykh kochevnikov*. Pod redaktsiyey Dzhona U. Moravetsa; perevod s angliyskogo S. S. Nosovoy; nauchnyy redaktor, perevod I. P. Kuzheleva-Sagan [The Society of Knowledge Nomads. Edited by John W. Moravec; translation from English by S. S. Nosova; scientific editor translator I. P. Kuzheleva-Sagan]. Tomsk, TSU Publishing House Publ., 2018. 346 p. (in Russian).
7. Prokumentova G. N. *Massovaya obshcheobrazovatel'naya shkola: vozmozhnosti razvitiya lichnosti* [Mass secondary school: opportunities for personal development]. *Psikhologicheskiy universum obrazovaniya cheloveka noeticheskogo: sbornik statey* [Mass secondary school: opportunities for personal development: collection of articles]. Tomsk, Vodoley Publ., 1999. Pp. 162–173 (in Russian).
8. Prokumentova G. N. *Pervyy shag: ot avtoritarizma – k avtorstvu* [The first step: from authoritarianism to authorship]. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Kn. 4. Obrazovatel'naya programma dlya pedagogov "Pedagog – uchastnik i organizator sovmestnoy deyatel'nosti"*. Pod red. G. N. Prokumentovoy [School of joint activities. Book 4. Educational program for teachers "Teacher – participant and organizer of joint activities". Ed. G. N. Prokumentova]. Tomsk, Publishing house of TSPU Publ., 2001. Pp. 15–24 (in Russian).
9. Asmolov A. G. *Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya kak instituta sotsializatsii* [Strategy of socio-cultural modernization of education as an institution of socialization]. *Razvitiye lichnosti – Personality development*, 2009, no. 1, pp. 39–63 (in Russian).
10. Asmolov A. G., Gusel'tseva M. S. *Obrazovaniye kak potentsial'nyy resurs modernizatsii obshchestva* [Education as a potential resource of modernization of society]. *Obrazovatel'naya politika – Educational policy*, 2016, no. 2 (72) (in Russian).

11. Pozdeeva S. I. Metodicheskaya deyatel'nost' prepodavatelya kak soorganizatsiya raznykh modeley, sposobov i sredstv [Methodical activity of a teacher as a co-organization of different models, methods and means]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2020, vol. 1 (207), pp. 56–60 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-56-60
12. Pozdeeva S. I. Prepodavatel' vysshey shkoly: metodist, issledovatel', novator? [High school teacher: methodologist, researcher, innovator?]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2017, no. 3, pp. 52–58 (in Russian).
13. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school. *IEEHGIP 2022. LNNS*, vol. 131, pp. 28–38. Springer, Cham (2020). URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_4
14. Lebedeva K. S. *Stanovleniye obrazovatel'noy samostoyatel'nosti obuchayushchikhsya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of educational independence of students. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Barnaul, 2020. 24 p. (in Russian).
15. Prosumentova G. N. *Obrazovatel'nyye innovatsii: fenomen “lichnogo prisutstviya” i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo upravleniya)* [Educational innovation: the phenomenon of “personal presence” and capacity management (the experience of humanitarian research)]. Tomsk, Publishing house of Tomsk University Publ., 2016. 412 p. (in Russian).

Информация об авторе

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

Information about the author

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 27.12.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 27.12.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 37.016: 51
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-16-25>

Методические аспекты обучения школьников решению математических задач повышенной сложности

Наталья Владимировна Леонтьева

*Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, Глазов, Россия,
leonteva-natalia-0812@yandex.ru*

Аннотация

Решение различных математических задач может вызвать у школьников определенные трудности. Применение схемы, позволяющей упорядочить и систематизировать процесс решения задачи, дает возможность обеспечить взаимодействие между участниками образовательного процесса, направленное на формирование творческой инициативы, математической интуиции, активности, независимости в рассуждениях. Результатом является способность школьников самостоятельно решать задачи различного уровня сложности.

Цель – обосновать поэтапную схему решения задачи для ее применения в процессе обучения школьников математике.

Основу исследования составляют системный и деятельностный подходы. В процессе применялись такие методы, как обобщение, систематизация, классификация, анализ российских и зарубежных исследований.

Российские и зарубежные исследователи в своих работах разделяют деятельность школьников по решению задач на отдельные этапы, что способствует формированию основных способов действий, направленных на получение образовательных результатов. Предлагаемые схемы отличаются содержанием, а также числом выделяемых этапов. Обобщение и систематизация изученного опыта позволили модифицировать их с учетом потребностей участников образовательного процесса. Во время обучения задачу повышенной сложности решает не только ученик, но и учитель. Приведенная схема обобщает их деятельность, дает возможность не только провести анализ задачи, но и охарактеризовать методологические и методические аспекты решения. Соответственно, в нее включены следующие этапы: аналитический, схематический, методологический, описательный, проверочный, исследовательский, методический. На аналитическом и схематическом этапах проводится собственно поиск решения задачи, ее основное содержание представляется с помощью математических моделей и различных схем. На методологическом этапе дается характеристика задачи с точки зрения используемых методов и применяемых мысленных операций. Описательный и проверочный этапы направлены на оформление найденного решения и его проверку, которая включает поиск логических, вычислительных и иных видов ошибок. Во время исследовательского этапа проводится анализ условий задачи, определяется существование ее решения при их изменении. Методический этап дает возможность учителю обобщить и систематизировать вопросы, связанные с обучением решению задачи.

Рассмотренная в данной работе схема систематизирует и структурирует деятельность как учителя, так и обучающихся по решению задач для постепенного формирования умения осуществлять его поиск.

Ключевые слова: обучение школьников математике, задачи повышенной сложности, этапы решения задачи по математике, олимпиадные задачи по математике, развитие обучающихся

Для цитирования: Леонтьева Н. В. Методические аспекты обучения школьников решению математических задач повышенной сложности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 16–25. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-16-25>

Methodological aspects of teaching schoolchildren to solve mathematical problems of increased complexity

Natalia V. Leontiyeva

*Glazov State Pedagogical Institute by V. G. Korolenko, Glazov, Russian Federation,
leonteva-natalia-0812@yandex.ru*

Abstract

Various solutions to mathematical problems can cause certain difficulties for schoolchildren. The use of a scheme allowing to organize and systematize the search for a solution to a problem makes it possible to ensure the interaction of participants in the educational process, aimed at creative initiative, mathematical intuition, activity, and independence in reasoning. The result is the ability of the student to solve various problems individually.

The goal is to substantiate a step-by-step scheme for solving the problem for its application in the process of teaching mathematics to schoolchildren. The system and activity approach compose the research base. The work used such methods as generalization, systematization, classification, analysis of domestic and foreign studies. Russian and foreign researchers in their works divide the activity of schoolchildren in solving problems into separate stages, which contributes to the formation of the main methods of action aimed at obtaining educational results. The proposed schemes differ in content, as well as in the number of allocated stages. Generalization and systematization of the studied experience made it possible to modify them taking into account the needs of the participants in the educational process. During training, the task of increased complexity is solved not only by the student, but also by the teacher. The above scheme summarizes their activities, makes it possible not only to analyze the problem, but also to characterize the methodological and methodological aspects of the solution. Accordingly, it includes the following stages: analytical, schematic, methodological, descriptive, verification, research, methodical. At the analytical and schematic stages, the actual search for a solution to the problem is carried out, its main content is represented using mathematical models and various schemes. At the methodological stage, the task is characterized from the point of view of the methods used and the mental operations used. The descriptive and verification stages are directed by recording the problem solution and his validate that includes logical, computing and other mistakes. During the research phase, an analysis of the conditions of the problem is carried out, the existence of its solution is determined when they change. The methodological stage enables the teacher to generalize and systematize issues related to learning to solve a problem.

The scheme considered in this paper systematizes and structures the activities of both the teacher and students in solving problems for the gradual formation of the ability to search for it.

Keywords: *teaching mathematics to schoolchildren, difficult problem, mathematic problem solution stages, student development*

For citation: Leontiyeva N. V. Methodological aspects of teaching schoolchildren to solve mathematical problems of increased complexity [Metodicheskiye aspekty obucheniya shkol'nikov resheniyu matematicheskikh zadach povyshennoy slozhnosti]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 16–25 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-16-25>

Введение

Современный уровень развития общества требует от выпускников, планирующих связать свое будущее с естественно-научным и инженерным направлениями, высокого уровня математической подготовки. Как отмечают авторы Концепции развития математического образования в Российской Федерации, изучение математики обеспечивает готовность учащихся к применению математики в других областях, существенно влияет на интеллектуальную готовность школьников и студентов к обучению [1]. В первую очередь это связано с тем влиянием, которое математика оказывает на развитие логического, пространственного, алгоритмического мышления, интуиции, воображения и вычислительной культуры.

Одним из основных образовательных средств, применяемых при обучении математике, являются задачи. При этом могут возникнуть сложности, связанные с тем, как научить школьников их решать. Использование поэтапной схемы дает возможность систематизировать и упорядочить процесс работы над задачей.

Цель работы – обосновать поэтапную схему решения задачи для ее применения в процессе обучения школьников математике.

Материал и методы

Основу исследования составляют системный и деятельностный подходы. Организация обучения школьников решению задач повышенной сложности

разделена на отдельные этапы, приведено их содержание и внутренняя структура, описаны связи между ними. Также охарактеризована организация деятельности учителя и обучающихся на каждом этапе. В процессе подготовки работы использованы такие методы теоретического исследования, как обобщение, систематизация, классификация, анализ трудов российских и зарубежных авторов.

Результаты и обсуждение

В своей работе Я. С. Гриншпон и А. Г. Подстригич указывают, что основным структурным компонентом учебно-познавательной деятельности является учебная задача [2, с. 48]. Развитие обучающихся происходит в результате выполнения различных видов деятельности в процессе решения разнообразных математических задач. По мнению А. Д. Нахмана, к ним относятся: постановка задач, приводящих школьников к новым понятиям и фактам, активизация познавательной деятельности школьников за счет использования различных методов и приемов, формирование выводов, гипотез, обобщений и другие [3, с. 35]. Перечисленные виды деятельности применяются на различных этапах в процессе работы над задачей. Обратим внимание на содержание понятия «задача», которое в него вкладывают исследователи.

Понятие «задача» является одним из ведущих при организации обучения математике. Как указывают В. А. Далингер и Е. А. Пустовит, с образовательной точки зрения задача представляет собой

одно из основных средств обучения [4, с. 52]. С ее помощью формируются основные способы преобразования математических объектов, логическое, пространственное, критическое мышление, создаются условия для развития интуиции, умений выполнять различные мыслительные операции.

Существуют различные подходы к классификации задач, некоторые из которых приведены в исследовании [4, с. 53]. В данной работе будем придерживаться классификации, приведенной В. А. Далингером и Е. А. Пустовит, которые выделяют алгоритмические, эвристические и исследовательские задачи [4, с. 53]. Решение задач первого типа основано на использовании известных алгоритмов, что в первую очередь предполагает воспроизведение изученного материала. Задачи второго и третьего типов требуют от обучающихся применения нестандартных действий, известных алгоритмов в новых ситуациях, анализа неопределенных условий.

Как отмечают Г. А. Клековкин и А. А. Максютин, понятие трудности задачи не является однозначным и представляет собой интегративную характеристику [5, с. 58]. В связи с этим не всегда представляется возможным однозначно рассчитать ее уровень. В общем случае алгоритмические задачи можно рассматривать как базовые, а эвристические и исследовательские – как задачи повышенной трудности. Отыскание их решения может вызвать существенные затруднения у обучающихся. Как отмечают J. Jäder, J. Sidenvall, L. Sumpter, некоторые ученики, столкнувшись с трудностями в процессе решения задачи, не готовы продолжать работу [6]. В связи с этим возникает необходимость описания последовательности логически взаимосвязанных шагов, позволяющих упорядочить и систематизировать деятельность учеников при решении задачи.

Процесс решения задачи исследователями описывается различно. Часть из них за основу берут краткие схемы решения задач. Подобную предлагал Д. Пойа, включив в нее следующие этапы: понимание постановки задачи, составление плана решения, осуществление плана решения, взгляд назад [7, с. 16]. Ее отличает универсальный характер, что позволяет применять ее при решении математических задач любого типа. В работе А. М. Аси́фа предложена ее адаптация в условиях использования прикладных математических пакетов, в частности среды GeoGebra [8]. Указанную схему дополняет Р. Ю. Костюченко за счет описания структуры отдельных этапов. Так, на этапе осмысления задачи автор выделяет следующие компоненты: ознакомление с ситуацией, описанной в задаче, выявление условий и требований, установление вида и типа задачи, фиксация результатов анализа [9, с. 122]. Этап изучения найденного решения разделен на следующие шаги: проверка, исследование

задачи, формулировка ответа [9, с. 122]. Обоснование более подробной структуры этапов дает возможность упорядочить их применение в процессе решения математической задачи.

Я. С. Гриншпон и А. Г. Подстригич предложили иную схему, состоящую из трех основных этапов: угадывание одного или нескольких решений задачи, поиск всех возможных решений или обоснование того, что они все найдены, строгое оформление решения [1, с. 48]. Сами авторы отмечают, что описанная схема не претендует на универсальность, ориентирована на отдельные типы задач, в рамках которых ее применение достаточно эффективно.

Еще один вариант предложен в монографии Г. Н. Васильевой и содержит следующие этапы: изучение структуры задачи, поиск плана решения задачи, осуществление плана решения, проверка решения задачи, изучение решения задачи [10, с. 102–115]. Приведенная автором характеристика каждого этапа определяет сущность тех действий, которые должны выполнить обучающиеся в процессе решения задачи.

Обсуждению этапов решения задач по математике посвящена работа Y. Jiang, T. Gong, L. E. Saldivia и др. [11]. Основой явилась схема, предложенная Д. Пойа, которую авторы дополнили следующим образом: понимание задачи, постановка цели, выстраивание планов и применение различных методов для их достижения, корректировка выбранных планов и методов. Решение задачи с использованием указанных этапов позволяет систематизировать мыслительные процессы, выполняемые обучающимися.

Расширенная схема, описывающая этапы решения математической задачи, представлена в работе Л. М. Фридмана и Е. Н. Турецкого, в которую включают: анализ задачи, схематическую запись задачи, поиск способа решения задачи, осуществление решения задачи, проверку решения задачи, исследование задачи, оформление ответа задачи, анализ решения задачи [12, с. 29]. Данная схема достаточно полно описывает список возможных действий, которые должны выполнить обучающиеся в процессе решения задачи. Как отмечают сами авторы, не все из них являются обязательными для выполнения в каждом отдельном случае.

Иную схему описывают Н. И. Попов и Е. В. Яковлева. Они включают в нее следующие основные этапы: выделение условий и требований к задаче, краткая запись текста, составление схем и рисунков, выявление основного соотношения, актуализация теории и практики, выяснение стратегии решения задачи, составление уравнений и неравенств, осуществление плана решения, проверка решения и ответа [13, с. 80]. Предложенная структура в первую очередь направлена на решение задач, связанных с необходимостью применять уравнения и неравенства.

Достаточно подробная схема работы над задачей повышенной сложности, представленная Н. Jacinto, S. Carreira, включает этапы: понимание, внимание, интерпретация, исследование, планирование, создание, проверка, представление результатов [14, с. 109]. Особенностью выделенных этапов является применение технических средств при их реализации, что требует достаточно хорошей математической подготовки.

В большинстве работ анализ подходов к решению задач повышенной сложности рассматривается с точки зрения тех действий, которые могут быть выполнены любым участником образовательного процесса. Учителю самому необходимо пони-

мать, как провести решение задачи в соответствии с выбранной схемой, а затем объяснить ее обучающимся. В связи с этим возникает необходимость преобразования описанной схемы.

В первую очередь опишем аналитический этап, предполагающий изучение условий и заключения задачи, направленное на поиск пути ее решения. Фактически он приводит к выявлению ряда действий, выполнение которых дает возможность получить ответ.

Возможны два основных способа организации поиска: прямой и обратный. В первом случае задача решается путем формулирования выводов из исходных данных, что последовательно приводит к требуемому ответу (рис. 1).

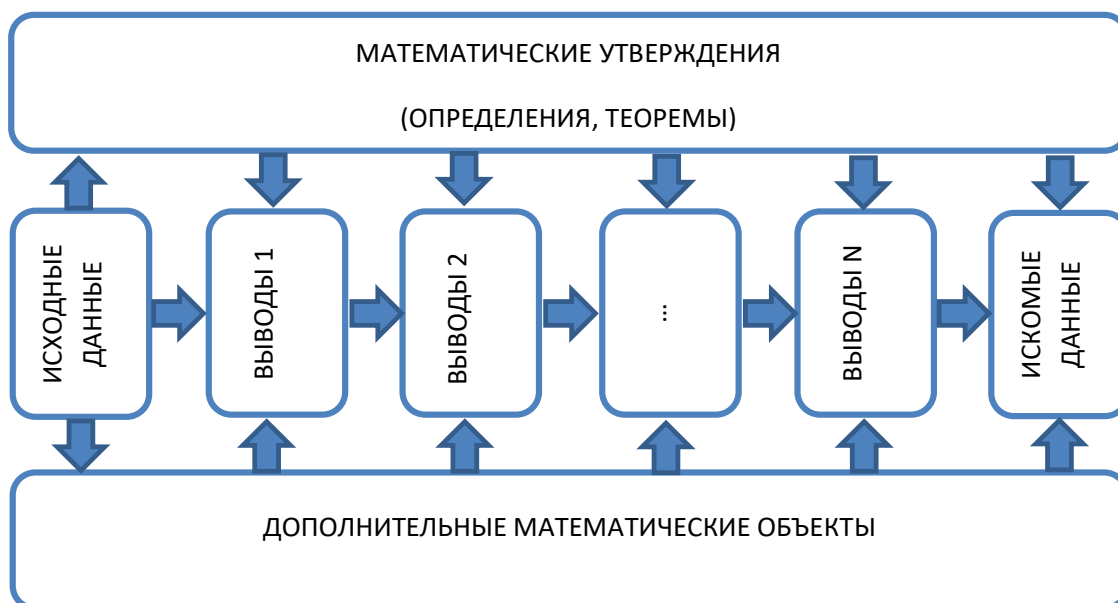


Рис. 1. Логика рассуждений от исходных данных к искомым

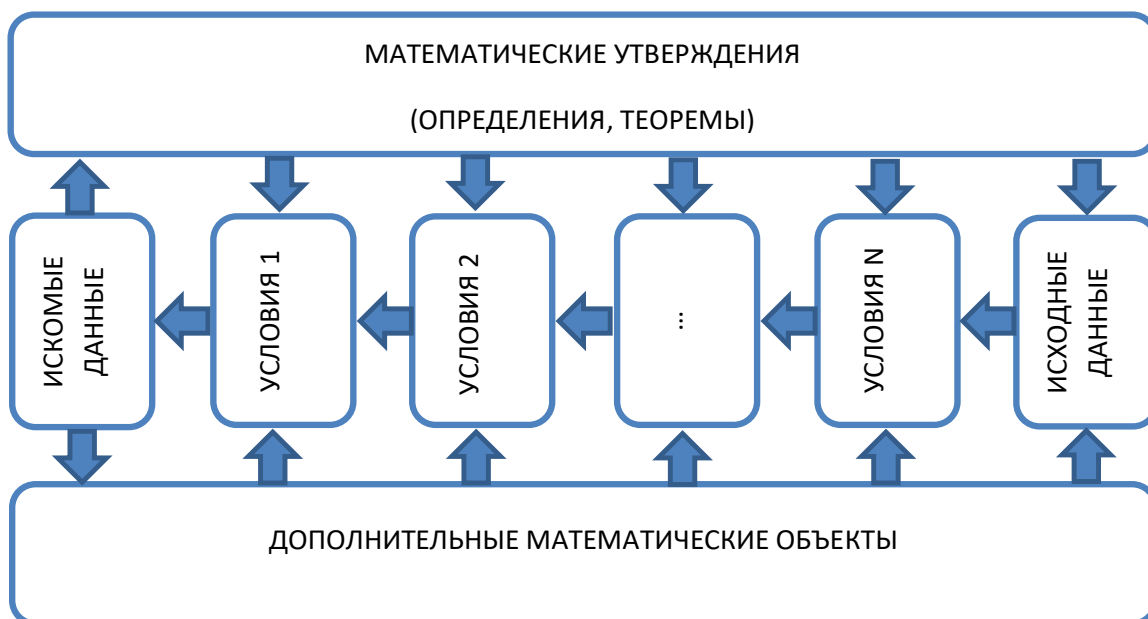


Рис. 2. Логика рассуждений от искомым данным к исходным

Во втором случае на каждом шаге требуется определить условия, из которых можно сделать вывод, требуемый в задаче (рис. 2).

На практике при решении сложных задач возможен комбинированный вариант рассуждений, когда определяются условия, обеспечивающие искомые выводы, а также формулируются выводы из исходных данных.

Обучение умению формулировать выводы может быть основано на выстраивании серии вопросов, позволяющих проследить цепочку рассуждений, которая даст возможность найти решение.

Одновременно в процессе анализа достаточно активно применяются различные мыслительные операции, с помощью которых осуществляются рассуждения. Подробно эти операции описал Д. Пойа в своей работе [15]. Разделим их на две группы. К организационной группе отнесем операции, направленные на организацию поиска решения задачи в целом (табл. 1) [15, с. 245–249].

Описанные операции носят универсальный характер и не всегда осознаются в явном виде. Одна-

ко они представляют собой общие организационные границы, в рамках которых производится поиск решения задачи.

Операционная группа включает в себя те непосредственные действия, которые выполняет обучающийся при переходе от исходных или промежуточных условий к выводам (табл. 2) [15, с. 249–253].

Выполнение указанных операций позволяет систематизировать и упорядочить деятельность, направленную на поиск решения задачи. Осознание того, какие действия для этого необходимо выполнить, позволяет проводить анализ целенаправленно. Один этап мыслительного процесса можно представить следующей схемой (рис. 3).

Указанная последовательность мыслительных операций может быть выполнена в двух направлениях: для нахождения выводов из исходных условий, а также для поиска условий по искомым данным.

По результатам выполнения анализа формируется структурно-символическое представление задачи, которое может быть представлено в различных формах.

Таблица 1

Организационные мыслительные операции

Операция	Содержание	Механизм формирования
Мотивация	Заинтересованность обучающегося в процессе решения задачи	Создание ситуации успеха, основанной на достижениях обучающихся
Направленность мышления	Повышенное внимание к объектам, которые могут быть связаны с задачей	
Интуиция	Осознание степени продвижения в решении задачи	Накопленный опыт, формируемый в процессе решения различных задач
Предвидение	Оценка успешности выдвинутой идеи	
Описание области поисков	Определение математического содержания, в рамках которого следует искать решение	Акцентирование внимания обучающихся на данном аспекте в процессе решения задачи
Поиск промежуточных решений	Оценка области поисков, ее изучение и расширение	

Таблица 2

Операционные мыслительные операции

Операция	Содержание	Механизм формирования
Мобилизация	Целенаправленное извлечение из памяти необходимого математического материала	Знание необходимого теоретического материала.
Организация	Привлечение математического материала к решению задачи	Работа с понятиями, определениями, теоремами
Распознавание	Опознавание конкретных математических объектов	Работа с математическими объектами (формулами, уравнениями, неравенствами, геометрическими фигурами и другими). Знание необходимого теоретического материала
Вспоминание	Определение различных свойств и признаков выделенного объекта	
Пополнение	Дополнение множества исходных элементов новыми объектами	Накопленный опыт, формируемый в процессе решения различных задач
Перегруппировка	Изучение соотношений между объектами, изменение этих соотношений	
Изоляция	Выделение отдельного элемента и изучение его свойств	
Комбинация	Соединение отдельных деталей в новую конструкцию	

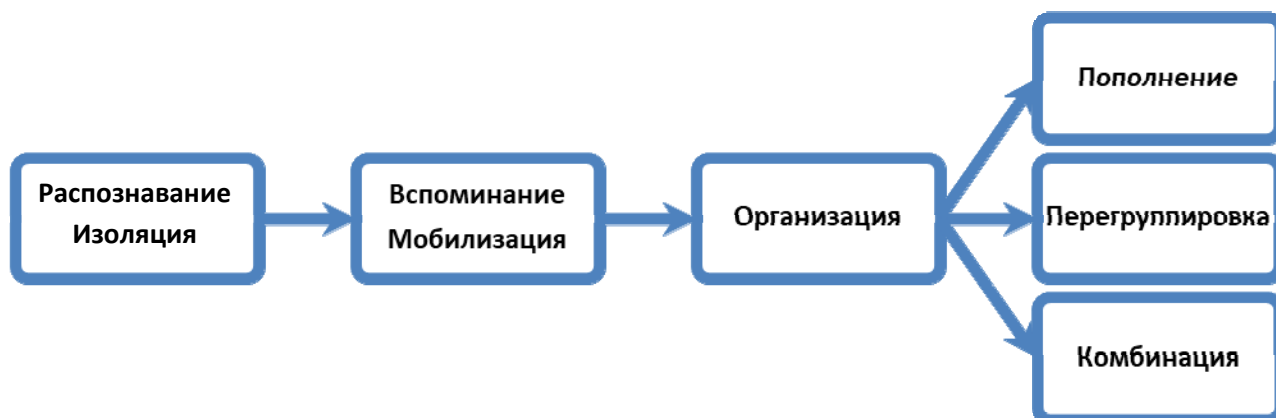


Рис. 3. Последовательность выполнения мысленных операций

Назовем данный этап работы над задачей схематичным. В. А. Тестов определяет изучение математики как знаково-символическую деятельность, что позволяет ее свести к двум основным типам: моделированию и схематизации [16, с. 8]. Результатом моделирования является применение математических структур, которые позволяют описать систему связей между объектами. Схематизация предполагает создание схем, рисунков, чертежей, позволяющих в наглядной форме представить соотношения между отдельными объектами задачи. Как отмечает И. К. Бердникова, применение схем при их решении оказывает положительное влияние на развитие различных видов мышления [17, с. 24]. Представление описанных в задаче математических объектов в знаковом и схематичном виде дает возможность иначе взглянуть на ее содержание, увидеть новые связи и соотношения.

По результатам проведенного анализа, выполненного моделирования и схематизации задачи можно описать методы, универсальные или специальные, которые применялись при ее решении. Подобная характеристика задачи, выполняемая на методологическом этапе, позволяет обосновать корректность их выбора и реализации. Систематическое включение данного этапа в процесс решения задачи позволяет учителю постепенно сформировать у обучающихся представления о различных методах решения задач, условиях и возможностях их осознанного применения. Кроме того, на данном этапе желательно по результатам проделанной работы определить, какие мысленные операции были использованы для решения задачи.

Описательный этап предполагает последовательное оформление решения задачи, во время которого

обучающиеся обобщают и систематизируют результаты, полученные на трех предыдущих этапах. Определенные на методологическом этапе методы формируют базовую основу логики изложения решения задачи. Значимость разделения аналитического и описательного этапов заключается в том, что поиск решения задачи, проводимый в процессе анализа, включает обсуждение неудачных идей. Как отмечает в своей работе Ю. М. Колягин, результатом этого может быть ценная мысль, которая позволяет ответить на вопрос задачи [18, с. 130]. В таком случае обучающиеся могут увидеть процесс выдвижения гипотез, их принятия или опровержения, что способствует становлению умения проводить самостоятельные рассуждения. Кроме того, нужно показать ученикам, что в итоговый вариант оформленного решения подобные рассуждения не всегда включаются.

На проверочном этапе необходимо выполнить проверку найденного решения задачи. Как отмечает Р. Ю. Костюченко, необходимость выполнения данного этапа во многом зависит от особенностей самой задачи [9, с. 120]. Анализ работ [2, 7, 12] позволяет выделить следующие критерии проверки правильности решения, описание которых представлено в табл. 3.

На исследовательском этапе желательно провести более подробное изучение решенной задачи. Т. А. Иванова, И. В. Ульянова указывают, что данный этап способствует формированию творческой инициативы обучающихся, вариативности и самостоятельности их мышления [19, с. 214].

Исследования Ю. М. Колягина [18], Р. Ю. Костюченко [9], Л. М. Фридмана, Е. Н. Турецкого [12] позволяют выделить следующие основные направления проведения исследования.

Таблица 3

Критерии проверки правильности решения

Критерий	Характеристика
Непротиворечивость	Найденное решение удовлетворяет всем условиям задачи
Полнота	Рассмотрены все возможные случаи в решении
Достоверность	Отсутствие различных ошибок (вычислительных, логических и других)

В частности, Л. М. Фридман и Е. Н. Турецкий предлагают определить, при каких условиях задача не имеет решения, а также имеет решение, в последнем случае требуется установить их количество [12, с. 28]. Такой подход чаще всего реализуется в задачах на построение.

Еще одним направлением исследования, как отмечает Р. Ю. Костюченко [9], является поиск альтернативных способов решения задачи, что позволяет расширить представления школьников о методах решения, продемонстрировать вариативность математических обоснований, научиться выбирать рациональные способы действий.

Кроме того, Т. А. Иванова и И. В. Ульянова включают в исследование модификацию задачи, которая предполагает составление задач-аналогов, задач-обобщений, задач-конкретизаций и др. [19, с. 214]. Подобная работа может быть проведена за счет анализа условий и заключения задачи с целью их преобразования.

В качестве заключительного выделим методический этап, во время которого учитель анализирует все предыдущие этапы решения с методической точки зрения, что способствует организации его работы с обучающимися. Для каждого описанного ранее этапа решения устанавливается необходимость его включения в обсуждение со школьниками, а также формируется их методическое сопровождение. Так, на этапе анализа А. А. Аксёнов и В. А. Николаев [20] предлагают различные приемы, направленные на обучение поиску решения. Один из них – наводящие вопросы, которые позволяют постепенно переходить

от демонстрации процесса анализа к управлению самостоятельной деятельностью обучающихся при его проведении [20, с. 136]. Тем самым формируются условия для включения школьников в активную образовательную деятельность. В зависимости от вида и уровня сложности задачи, ее содержания, а также ее роли в учебном процессе учитель может рассмотреть только одно из направлений исследования, например поиск альтернативных решений. Проведенная методическая работа позволит спланировать ход обсуждения задачи с учениками, список дополнительных и наводящих вопросов, актуализировать необходимый теоретический материал, определить приемы, методы и формы работы с обучающимися.

Полный вариант схемы более удобен для самого учителя. Результатом ее применения будет не только решение задачи, но и структурный анализ, позволяющий охарактеризовать условия, выводы, дополнительные объекты, необходимые теоретические сведения, и методическое описание, дающее возможность спланировать работу с учениками. Исключение методического этапа позволяет адаптировать схему для обучающихся. Ее применение в полном объеме не всегда целесообразно, во многих задачах нет необходимости выделять все описанные этапы. Соответственно, их можно разделить на два уровня. К базовому отнесем те из них, которые применяются при решении практически любых задач, к углубленному – остальные этапы, выполнение которых обусловлено содержанием и особенностями рассматриваемой задачи (рис. 4).

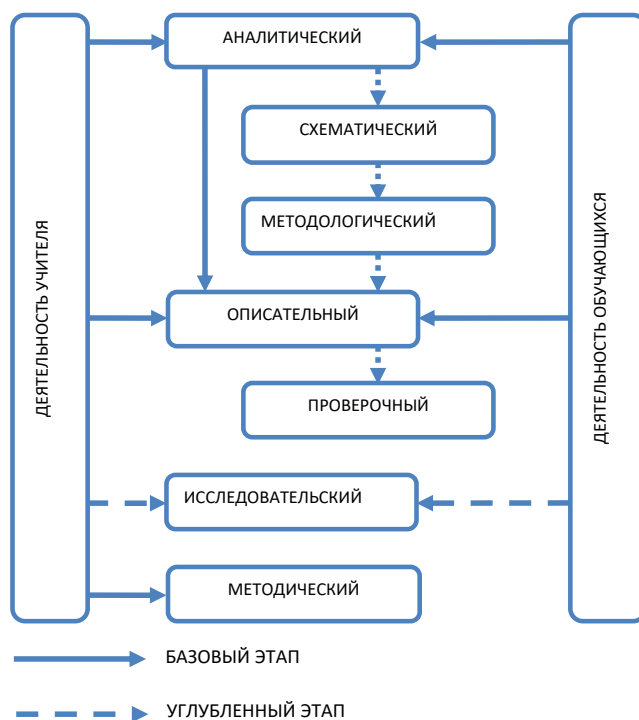


Рис. 4. Схема обучения решению задач повышенной сложности

Предложенная на рис. 4 схема позволяет упорядочить и организацию процесса решения задачи, и обучения в целом.

Заключение

Обучение решению задач представляет собой достаточно сложный процесс, который должен способствовать формированию самостоятельности, активности обучающихся, их творческой инициативы и вариативности мышления.

Предложенная схема обучения решению задач включает в себя следующие основные этапы: аналитический, схематический, методологический, описательный, проверочный, исследовательский, методический. На каждом из них решается отдельная учебная задача, направленная на развитие математических способностей и математической культуры обучающихся.

Список источников

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499067348> (дата обращения: 15.09.2022).
2. Гриншпон Я. С., Подстригич А. Г. Особенности обучения школьников решению задач повышенной сложности по математике // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 8 (161). С. 48–52.
3. Нахман А. Д. Задачный подход как технологическая основа процесса обучения математике // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 2. С. 34–39.
4. Далингер В. А., Пустовит Е. А. Роль и место задач в формировании учебно-исследовательской компетентности учащихся школы // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2012. № 2. С. 51–55.
5. Клековкин Г. А., Максютин А. А. Задачный подход в обучении математике. М.; Самара: СФ ГОУ ВПО МГПУ, 2009. 184 с.
6. Jäder J., Sidenvall J., Sumpter L. Students' Mathematical Reasoning and Beliefs in Non-routine Task Solving // Int. J. of Sci. and Math. Educ. 2017. Vol. 15. P. 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9712-3>
7. Пойа Д. Как решать задачу / пер. с англ. В. Г. Звонаревой и Д. Н. Белла. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. 208 с.
8. Acuña A. M. Polya and GeoGebra: A dynamic approach to problem solving // European Journal of Science and Mathematics Education. 2014. Vol. 2 (2A). P. 231–235. <https://doi.org/10.30935/scimath/9649>
9. Костюченко Р. Ю. Методика обучения учащихся решению математических задач: содержание этапов решения // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2018. № 4 (28). С. 117–123.
10. Васильева Г. Н. Методические аспекты деятельностного подхода при обучении математике в средней школе. Пермь: ПГПУ, 2009. 136 с.
11. Jiang Y., Gong T., Saldivia L. E. et al. Using process data to understand problem-solving strategies and processes for drag-and-drop items in a large-scale mathematics assessment // Large-scale Assess Educ. 2021. Vol. 9, № 2. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00095-4>
12. Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи. М.: Просвещение, 1989. 196 с.
13. Попов Н. И., Яковлева Е. В. Использование метода схематизации при обучении студентов и школьников математике // Вестник Сыктывкарского университета. Сер. 1: Математика. Механика. Информатика. 2020. Вып. 4 (37). С. 74–87. DOI: 10.34130/1992-2752_2020_4_74
14. Jacinto H., Carreira S. Knowledge for teaching mathematical problem-solving with technology: An exploratory study of a mathematics teacher's proficiency // European Journal of Science and Mathematics Education. 2023. Vol. 11 (1). P. 105–122. <https://doi.org/10.30935/scimath/12464>
15. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание / пер. с англ. В. С. Бермана; под ред. И. М. Яглома. М.: Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1970. 452 с.
16. Тестов В. А. О некоторых видах метапредметных результатов обучения математике // Образование и наука. 2016. № 1 (130). С. 4–20. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-4-20
17. Берникова И. К. Схемы как средства организации мышления в процессе обучения математике // Вестник Омского университета. 2015. № 1. С. 23–27.
18. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. Ч. 2: Обучение математике через задачи и обучение решению задач. М.: Просвещение, 1977. 144 с.
19. Иванова Т. А., Ульянова И. В. Методика работы с задачей на уроке математики в контексте ФГОС ООО нового поколения // Подготовка будущего учителя к проектированию современного урока / под ред. Н. В. Кузнецовой, Е. В. Белоглазовой. Саранск, 2016. С. 207–225.
20. Аксёнов А. А., Николаев В. А. Методические приемы объяснения в процессе обучения логическому поиску решения школьных математических задач // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 135–139.

References

1. *Kontsepsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii* [Russian Federation mathematical education development conception] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/499067348> (accessed 15 September 2022).
2. Grinshpon Ya. S., Podstrigich A. G. Osobennosti obucheniya shkol'nikov resheniyu zadach povyshennoy slozhnosti po matematike [Special features of teaching high-school students skills for solving mathematics problems of higher complexity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, vol. 8 (161), pp. 48–52 (in Russian).
3. Nakhman A. D. Zadachnyy podkhod kak tekhnologicheskaya osnova protsessa obucheniya matematike [Task approach as a technological basis of the process of teaching of mathematics]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, 2018, no. 2, pp. 34–39 (in Russian).
4. Dalinger V. A., Pustovit E. A. Rol' i mesto zadach v formirovaniy uchebno-issledovatel'skoy kompetentnosti uchashchikhsya shkoly [Problem role and place for schoolchildren educational and research competence forming]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. P. Astaf'yeva – The bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev*, 2012, no. 2, pp. 51–55 (in Russian).
5. Klekovkin G. A., Maksutin A. A. *Zadachnyy podkhod v obuchenii matematike* [Problem approach for mathematics learning]. Moscow, Samara, SF SEI HPE MSPU Publ., 2009. 184 p. (in Russian).
6. Jäder J., Sidenvall J., Sumpter L. Students' Mathematical Reasoning and Beliefs in Non-routine Task Solving. *Int. J. of Sci. and Math. Educ.*, 2017, no. 15, pp. 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9712-3>
7. Polya G. *Kak reshat' zadachu*. Perevod s angliyskogo V. G. Zvonarevov i D. N. Bella [How to solve it. Translated from English by V. G. Zvonareva i D. N. Bell]. Moscow, Gosudarstvennoye uchebno-pedagogicheskoye izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR Publ., 1961. 208 p. (in Russian).
8. Acuña A. M. Polya and GeoGebra: A dynamic approach to problem solving. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2014, no. 2 (2A), pp. 231–235. <https://doi.org/10.30935/scimath/9649>
9. Kostyuchenko R. Yu. Metodika obucheniya uchashchikhsya resheniyu matematicheskikh zadach: sodержaniye etapov resheniya [Methodology of teaching students of solving mathematical problems: solution steps and their content]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy – Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, 2018, no. 4 (28), pp. 117–123 (in Russian).
10. Vasil'yeva G. N. *Metodicheskiye aspekty deyatel'nostnogo podkhoda pri obuchenii matematike v sredney shkole* [Methodical aspects of activity approach by mathematics training at school]. Perm, PSPU Publ., 2009. 136 p. (in Russian).
11. Jiang Y., Gong T., Saldivia L. E. et al. Using process data to understand problem-solving strategies and processes for drag-and-drop items in a large-scale mathematics assessment. *Large-scale Assess Educ.*, 2021, vol. 9, no. 2. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00095-4>
12. Fridman L. M., Turetskiy E. N. *Kak nauchit'sya reshat' zadachi* [How problem solving study]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1989. 196 p. (in Russian).
13. Popov N. I., Yakovleva E. V. Ispol'zovaniye metoda skhematizatsii pri obuchenii studentov i shkol'nikov matematike [Use of the schematization method in teaching students and pupils in math]. *Vestnik Syktyvkar'skogo universiteta. Seriya 1. Matematika. Mekhanika. Informatika – Siktivkar University Bulletin. Series 1. Mathematics. Mechanics. Computer science*, 2020, no. 4 (37), pp. 74–87 (in Russian). DOI: 10.34130/1992-2752_2020_4_74
14. Jacinto H., Carreira S. Knowledge for teaching mathematical problem-solving with technology: An exploratory study of a mathematics teacher's proficiency. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2023, no. 11 (1), pp. 105–122. <https://doi.org/10.30935/scimath/12464>
15. Polya G. *Matematicheskoye otkrytiye. Resheniye zadach: osnovnyye ponyatiya, izucheniye i prepodavaniye*. Perevod s angliyskogo V. S. Bermana, pod red. I. M. Yagloma [Mathematical discovery. On understanding, learning and teaching problem solving. Translate form English by V. S. Berman; edited by I. M. Yaglom]. Moscow, Nauka Publ., 1970. 452 p. (in Russian).
16. Testov V. A. O nekotorykh vidakh metapredmetnykh resul'tatov obucheniya matematike [Some types of metasubject results when teaching mathematics]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2016, no. 1 (130), pp. 4–20. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-4-20 (in Russian).
17. Bernikova I. K. Skhemy kak sredstva organizatsii myshleniya v protsesse obucheniya matematike [Schemes as thinking organization tools for mathematics learning]. *Vestnik Omskogo universiteta – Omsk University Bulletin*, 2015, no. 1, pp. 23–27 (in Russian).
18. Kol'yagin Yu. M. *Zadachi v obuchenii matematike. Chast' 2. Obucheniye matematike cherez zadachi i obucheniye resheniyu zadach* [Problem for mathematics training. Part 2. Mathematics training by way of problems and problems solution training]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1977. 144 p. (in Russian).
19. Ivanova T. A., Ul'yanova I. V. Metodika raboty s zadachey na uroke matematiki v kontekste FGOS OOO novogo pokoleniya [Methods of working with problems in the math lessons in the context of the new generation FSES]. *Podgotovka budushchego uchitelya k proyektirovaniyu sovremennogo uroka*. Pod red. N. V. Kuznetsovoy, E. V. Beloglazovoy [Future mathematics teachers preparing for modern lesson designing. Edited by N. V. Kuznetsova, E. V. Beloglazova]. Saransk, 2016. Pp. 207–225 (in Russian).

20. Aksyonov A. A., Nikolaev V. A. Metodicheskiye priomy ob'yasneniya v protsesse obucheniya logicheskomu poisku resheniya shkol'nykh matematicheskikh zadach [Methodological methods of explanation in the process of learning logical search for solving school mathematics problem]. *Uchyonyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific notes of Orel State University*, 2021, no. 2 (91), pp. 135–139 (in Russian).

Информация об авторе

Леонтьева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (ул. Первомайская, 25, Глазов, Россия, 427621).

Information about the author

Leontiyeva N. V., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Glazov State Pedagogical Institute by V. G. Korolenko (ul. Pervomayskaya, 25, Glazov, Russian Federation, 427621).

Статья поступила в редакцию 28.10.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 28.10.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 376.37

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-26-32>

Обучение диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития

Елена Александровна Дыбошина¹, Людмила Геннадьевна Шадрина²

^{1,2} Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия

¹ dyboshina-1985@mail.ru

² shadrina2007@mail.ru

Аннотация

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) в число важных задач обучения и воспитания входит развитие речи и навыков общения детей со взрослыми и сверстниками. Формирование диалогических умений дошкольников является необходимым условием их социально-личностного развития. Данное требование в полной мере относится и к детям с задержкой психического развития (ЗПР). В статье представлен анализ диалогических высказываний дошкольников данной категории, определено содержание формирования умений участвовать в диалоге: реагировать на реплики и запрашивать информацию. В качестве эффективных средств обучения определяются коммуникативные ситуации, ролевые диалоги, разного рода игры и упражнения.

Цель исследования – анализ педагогических условий эффективного формирования диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

В качестве основных опытно-экспериментальных методов использовались наблюдение и педагогический эксперимент, включающий ответы детей на разные типы вопросов (репродуктивные, объяснительные и альтернативные) и самостоятельное формулирование вопросов с опорой на визуальные схемы-подсказки.

На основе проведенного опытно-экспериментального исследования, в котором участвовало 40 воспитанников старшей группы с задержкой психического развития в возрасте 5–6 лет, подтверждены характерные особенности развития диалога у детей с ЗПР. Отмечается, что при кажущейся простоте диалога, большей независимости от языковых норм дети рассматриваемой категории испытывали значительные трудности в построении и поддержании линии диалога. Констатирующий эксперимент, проведенный со старшими дошкольниками с задержкой психического развития, показал, что самостоятельное ведение диалога у большинства из них значительно затруднено и характеризуется рядом особенностей, связанных как с речевым отставанием, так и отставанием в развитии мышления и речемыслительной деятельности. Содержание формирующего этапа эксперимента включало работу по формированию способности отвечать на вопросы разной сложности и самостоятельно запрашивать информацию.

Новизна исследования заключается в уточнении содержания работы по развитию навыков диалога в соответствии с лингвистической характеристикой данной формы речи; обновлении данных об особенностях диалогической речи и навыков общения у детей с ЗПР; определении этапности формирования диалогических умений данной категории дошкольников. Материалы исследования позволяют наметить новые стратегические ориентиры коррекционного вмешательства в области речевого, а именно коммуникативного развития дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: *диалогическая речь, исследование диалогической речи у детей с ЗПР, формирование диалогических навыков, запрос информации, инициативная речь*

Для цитирования: Дыбошина Е. А., Шадрина Л. Г. Обучение диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 26–32. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-26-32>

Teaching dialogic speech to older preschoolers with mental retardation

Elena A. Dyboshina¹, Lyudmila G. Shadrina²

^{1,2} Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation

¹ dyboshina-1985@mail.ru

² shadrina2007@mail.ru

Abstract

In accordance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education (FGOS DO), the development of speech and communication skills of children with adults and peers is among the important tasks of teaching and upbringing. The formation of dialogical skills of preschoolers is a necessary condition for their social and personal development. This requirement fully applies to children with mental retardation (hereinafter referred to as PSA). The article presents an analysis of dialogical utterances of preschoolers of this category, defines the content of the formation of skills to participate in a dialogue: to respond to replicas and request information. Communicative situations, role-playing dialogues, various kinds of games and exercises are defined as effective learning tools.

The purpose of the study is to analyze the pedagogical conditions for the effective formation of dialogical speech in older preschoolers with mental retardation.

As the main experimental methods, observation and pedagogical experiment were used, including children's answers to different types of questions (reproductive, explanatory and alternative) and independent formulation of questions based on visual schemes— hints.

On the basis of the experimental study, which involved 40 pupils of the older group with mental retardation at the age of 5–6 years, the characteristic features of the development of dialogue in children with mental retardation were confirmed. It is noted that with the seeming simplicity of the dialogue, greater independence from language norms, the children of the category under consideration experienced significant difficulties in building and maintaining the line of dialogue.

The ascertaining experiment, conducted with older preschoolers with mental retardation, showed that an independent dialogue in most of them is significantly difficult and is characterized by a number of features associated with both a lag in speech and a lag in the development of thinking and speech-thinking activity. The content of the formative stage of the experiment included work on the formation of the ability to answer questions of varying complexity and independently request information.

The novelty of the study lies in clarifying the content of the work on the development of dialogue skills in accordance with the linguistic features of this form of speech; updating data on the features of dialogic speech and communication skills in children with ASD, determining the stages of formation of dialogic skills in this category of preschoolers.

The research materials make it possible to outline new strategic guidelines for corrective action in the field of speech, namely, the communicative development of preschoolers with mental retardation.

Keywords: dialogic speech, research of dialogic speech in children with ASD, formation of dialogic skills, information request, initiative speech

For citation: Dyboshina E. A., Shadrina L. G. Teaching dialogic speech to older preschoolers with mental retardation [Obucheniye dialogicheskoy rechi starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 26–32 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-26-32>

Введение

Проблема развития разговорной, диалогической речи у детей дошкольного возраста в настоящее время чрезвычайно актуальна. А. Г. Арушанова [1], Г. Г. Кравцов, В. А. Петровский, А. Г. Рузская, Г. А. Цукерман и др. отмечают, что отсутствие элементарных диалогических умений затрудняет общение детей со взрослыми и сверстниками и в конечном счете влияет на социальное и личностное развитие ребенка. Диалог – первичная форма речи, которой дети овладевают в дошкольном возрасте. Однако при стихийном формировании диалогического общения складывается в основном к старшему дошкольному возрасту, но и тогда не все дети могут решать практические коммуникативные задачи (Ж. Пиаже, Е. И. Исенина, Н. И. Лепская, Н. М. Юрьева и др.).

Частично развитие диалогической речи рассматривалось в работах Е. И. Тихеевой, Н. Ф. Виноградовой [2], Н. М. Крыловой, Л. П. Князевой, Э. П. Коротковой. Авторы предлагали использовать диалог с детьми при решении задач умственного и нравственного воспитания. Формированию собственно разговорных умений уделялось меньше внимания.

Важность беседы в развитии умения общаться определяет Е. А. Флерица [3]. Она дает классификацию бесед в соответствии с их целевой установкой, раскрывает методику проведения бесед педагога с детьми. Н. Ф. Виноградова предлагает речевые логические задачи: рассказы-загадки о природе, «задачки на удивление». Они позволяют развивать логическое мышление и речь, учат ребенка анализу ситуации, установлению причинно-след-

ственных связей, формируют умения делать выводы, объяснять свою точку зрения, отвечая на вопросы задачи. Однако диалог рассматривается авторами как вопросно-ответная форма речи, где ведущую роль играет педагог и обучение сводится к ответам на вопросы.

Характерные черты диалогической речи детей-дошкольников и пути ее развития описаны в исследованиях А. Г. Арушановой, А. Н. Гвоздева, В. П. Глухова, О. Я. Гойхман, В. В. Дементьева, Н. А. Ипполитовой, А. М. Леушиной, О. Б. Сиротиной, О. С. Ушаковой [4], А. В. Чулковой [5] и др. А. В. Чулкова отмечает, что развитие диалогической речи происходит в процессе общения со сверстниками или с игрушками. В процессе игровой деятельности дети учатся выслушивать собеседника, соблюдать очередность в общении, решать спорные проблемные ситуации. Особое внимание она уделяет развитию способности запрашивать информацию у собеседника. Для этого предлагается создание ситуации, где дошкольник вынужден вести расспрос с опорой на источник информации и без опоры на него.

Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский [6], М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, В. В. Гербова [7], О. С. Ушакова, С. Ю. Мохова, Е. В. Караулова [8] и др. эффективным методом развития диалогической речи считают игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, игры-инсценировки и игры-драматизации).

Л. Г. Шадрина [9], Е. П. Фомина раскрывают эффективность игр-диалогов, отмечая, что это особый вид сюжетно-ролевых игр, в которых сочетаются игровая ситуация, дидактическая задача и взаимодействие участников общения. В. Я. Воронова видит большие развивающие возможности игр-драматизаций, так как диалоговое начало способствует формированию у детей способности вступать во взаимодействие, действовать в рамках выбранной роли.

Л. Баркер, К. Ватсон [10] основное внимание уделяют таким эффективным инструментам обучения навыкам общения, как ролевые игры, групповые дискуссии, тренинги. К. Кемп, М. Картер [11] для тренировки в диалоге предлагают регулярное проведение дебатов в учебном процессе. По их мнению, это способствует формированию умений аргументировать свои высказывания, доказывать свою точку зрения, при этом следить за темой беседы и за высказываниями оппонента.

Обсуждение вопросов формирования диалогической речи актуально и для коррекционной педагогики. Специалисты раскрывают особенности и возможности обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) навыкам общения. Специфика коррекционной работы продиктована особенностями познавательного и речевого развития детей.

У детей данной категории наблюдаются большие трудности в формировании диалогических умений в сравнении с нейротипичными сверстниками. Авторы (Г. А. Каше (1962), Р. Е. Левина (1968), Н. С. Жукова (1971), Е. М. Мастюкова (1973), С. С. Генфон (1975), Н. Ю. Борякова (1983), Л. Н. Ефименкова (1985), Г. В. Чиркина (1985, 1986), Г. Н. Рахмакова (1987), Р. Д. Триггер (1987), И. Т. Власенко (1988), В. П. Глухов (1989), Е. С. Слепович (1989) [12], С. И. Миронов (1991); Р. И. Лалаева (1992), С. В. Зорина (2003)) отмечают отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с ЗПР от возрастной нормы. Это выражается в снижении потребности и недостаточной мотивации общения, наличии в речи аграмматизмов, нарушении порядка и связи слов в предложении, обедненном словарном запасе. Кроме того, наблюдаются нарушения семантической структуры, внутреннего программирования высказывания. Это приводит к тому, что ребенок, даже зная ответ на поставленный вопрос, не отвечает на него. Нарушения речи при ЗПР носят системный характер и затрагивают как активную речь, так и понимание обращенной речи, играющей ключевую роль в ведении диалога. Несформированность мыслительных операций, поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность мыслительных процессов оказывают значительное влияние на формирование диалогической речи (Л. С. Выготский, А. А. Катаева, У. Е. Кузнецова [13], В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, Н. Г. Морозова, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Стребелева, И. М. Соловьев, Г. Е. Сухарева, Ж. И. Шиф, С. Griffiths, M. Smith, E. Lyakso, O. Frolova, A. Grigorev, R. M. P. Harry, H. Jo Van, S. C. T. Michael и др.).

Исследования доказывают, что в силу особенностей познавательного и речевого развития диалог самостоятельно формироваться не может, его становление требует организации специальной коррекционно-развивающей работы. По мнению Е. А. Стеблевой, Е. А. Екжановой [14, 15] и др., необходимо развивать познавательную сферу деятельности как в повседневной жизни, так и на специальных занятиях. Кроме того, авторы признают эффективными для развития коммуникативной функции речи дидактические, театрализованные игры по произведениям «Колобок», «Кто сказал мяу», «Теремок» и др.

И. М. Бгжанкова [16] предлагает разучивание с детьми стихотворений и мини-диалогов героев с дальнейшим отражением их в играх-драматизациях.

Задачи по речевому развитию неразрывно связаны с формированием представлений об окружающем мире, считает С. Г. Шевченко. Так, автор предлагает вести беседу во время и после прогул-

ки об увиденном [17]. Такая беседа способствует формированию умения отвечать на вопросы собеседника и «приучает к определенной последовательности и четкости изложения мыслей».

Однако и авторы исследований коррекционной педагогики в обучении диалогической речи основной упор делают на развитии ответной речи. Умению детей запрашивать информацию, строить инициативные высказывания уделяется меньше внимания.

Таким образом, современные исследования по вопросам обучения и воспитания детей с ЗПР подчеркивают необходимость формирования у них коммуникативных способностей, однако технологическая сторона продолжает оставаться актуальной проблемой в этой области.

Материал и методы

С целью получения данных об особенностях диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было организовано специальное исследование. Способности детей к речевому общению со взрослыми и со сверстниками изучались на базе дошкольных образовательных учреждений № 16, 101, 209 г. Ульяновска в сентябре 2020 г. В исследовании приняли участие 40 воспитанников старшей группы с задержкой психического развития в возрасте 5–6 лет.

На констатирующем этапе эксперимента участникам предлагались следующие задания.

Первое задание – это разговор педагога с детьми (беседа). В беседе с ребенком используются разные типы вопросов: репродуктивные, объяснительные и альтернативные.

Второе задание – «Продолжи разговор» – включало несколько ситуаций, когда детям необходимо было завершить рассказ без помощи взрослого.

Например: *Друзья собирали робота из конструктора. Сережа увидел игру детей и захотел присоединиться к ним. Он подошел к ребятам и сказал... (что сказал Сережа?). Ребята ответили... (что ответили ему ребята?).*

Третий диагностический тест был направлен на выявление способности запрашивать информацию, правильно формулировать и задавать вопросы. Создавалась ситуация знакомства с зайкой (игрушкой). Ребятам нужно было расспросить героя, узнать о нем как можно больше. В качестве подсказок, наталкивающих на содержание вопроса, детям предлагались визуальные подсказки (карточки-схемы) с изображением посуды, игрушек, еды, дома.

Результаты и обсуждение

Результаты обследования выявили следующие особенности ведения диалога детьми старшего до-

школьного возраста с ЗПР. Дети с задержкой психического развития с трудом отвечали на простые вопросы. Даже репродуктивные вопросы вызывали сложности – дети молчали, не понимая содержания вопроса и ожидая помощи со стороны взрослого. Но и помощь не всегда оказывалась эффективной – ответов либо не было, либо они были краткими и неуверенными.

Ответы детей во втором задании отражали характерные речевые особенности дошкольников с ЗПР: реплики демонстрировали ограниченный словарный запас, нарушения грамматического строя речи, недостаточную мотивацию к раскрытию сюжета, наличие кратких шаблонных фраз.

Третье задание оказалось в большей степени недоступно для детей. Им было сложно запрашивать информацию, правильно формулировать и задавать вопросы. Большая часть детей (68 %) совсем не справилась с заданием, построить диалог с игрушкой они не смогли; помощь педагога оказалась безуспешной.

Часть дошкольников (11 % от общего числа) выполнили задание на низком уровне, допустили разного рода ошибки. Они не задавали вопрос, а предлагали на него ответ, например: «Я люблю мороженое», «Я играю с куклой», «Я живу с мамой». Ребенок не стремился построить диалог, а перечислял все предметы на схеме-подсказке: «дом», «зайки», «ложка», «тарелка», «еда». Непонимание задания также проявлялось в том, что ребенок повторял вопросы за педагогом, например: «У зайки можно спросить, почему он любит морковку?» – «Почему он любит морковку?».

Только 13 % детей были отнесены к среднему уровню выполнения задания. Дошкольники задавали краткие вопросы после небольшой помощи педагога в виде разъяснения задания: «Какая любимая еда?», «Где ты живешь?», «Ты любишь играть?», «Во что ты играешь?». И лишь 8 % детей показали высокий уровень умений запрашивать информацию и формулировать вопросы: «Зайка, а что ты любишь кушать, морковку или капусту?», «Зайка, где ты живешь? У тебя большой дом?», «Зайка, с кем ты живешь? С мамой, папой... и много зайчат живут тоже».

Констатирующий эксперимент показал нарушения не только собственно речевых умений у детей с ЗПР, но и познавательной и мотивационной составляющих процесса общения (низкая мотивация к разговору, отсроченное выполнение заданий, нерешительность и сомнения в ответах). Оказалось, что формулировать вопросы, запрашивать информацию они не умеют вовсе. Для активизации и поддержания диалога педагогу необходимо было оказывать детям помощь в виде упрощения вопросов, замены слов на более знакомые, сокращения

предложений, использования мимики, интонаций, жестов.

Исходя из результатов диагностического обследования, было определено содержание работы с детьми с ЗПР по развитию у них диалогической речи.

На первом этапе дети учились отвечать на простые вопросы. Цель таких заданий: отработать формулировки утвердительных и отрицательных ответов на наводящие на ответ вопросы. Например: *Кошка – это животное домашнее? – Да, она домашнее животное. Кошка живет в лесу? – Нет, она живет дома. Медведь живет в берлоге или в незде? – Медведь живет в берлоге.*

Затем дети упражнялись в ответах на проблемные вопросы, где нужно было назвать причину события, используя придаточную часть сложноподчиненного предложения. Например: *Почему дети взяли зонты? – Потому что идет дождь.*

На втором этапе дети учились самостоятельно формулировать вопрос, просьбу, запрашивать информацию в паре педагог – ребенок. Для этого создавались ситуации, в которых ребенок вынужден был проявить инициативу в общении. Например, у ребенка, занятого рисованием, конструированием, было недостаточно карандашей, мало деталей конструктора и проч. Ему было необходимо обратиться к педагогу с просьбой: *«Дайте, пожалуйста, зеленый карандаш», «Мне нужен клей».*

Эффективными были игры в загадывание. Например, взрослый рассказывает детям, что мама что-то купила в магазине и это нарисовано на картинке. Предлагает отгадать, что это. Дети спрашивают: *«Красивую куклу?»*, *«Большой самолет?»*. Та же задача решалась в игре «Волшебный мешочек». Дети предлагали версии того, что находится в мешочке, если известно, что это нужно для уборки, для прогулки и проч.

На третьем этапе развивали способность запрашивать информацию у собеседника в паре ребенок – ребенок. На предыдущем этапе обучения партнером по игре являлся сильный собеседник – взрослый. Педагог создавал ситуацию, контролировал ее развитие, побуждал ребенка к беседе, поддерживал интерес к игре. В ситуации общения со сверстником коммуникативные задачи ребенку решать сложнее, поэтому важно научить ребенка переносить усвоенные на втором этапе коммуникативные умения в диалог со сверстником.

Для решения этой задачи использовались разнообразные игры: дидактические («Хорошо – плохо», «Нравится – не нравится», «Это правда или нет?»); настольно-печатные («Лото», «Что лишнее?»), где ведущим выступает ребенок); сюжетно-ролевые («Магазин», «Больница» и т. п., где дети строили диалог в соответствии с игровым сюжетом:

«Что вы хотите купить?», *«Что у вас болит?»*, *«Мне нужны овощи»*, *«Сколько стоит?»*); театрализованные, когда дети разыгрывали текст с готовым диалогом, например:

Сели звери под плетень,
Похвалялись весь день.
Как похвасталась лиса?
«Всему свету я краса!»
Как похвастались ежи?
«У нас шубы хороши!»
Как похвастался медведь?
«Могу песни я петь!»

Эксперимент показал, что формирование умений вести диалог будет более эффективным при понимании педагогом психологических особенностей развития детей с ЗПР.

Анализируя особенности познавательного и речевого развития, можно выделить несколько условий и особенностей применения коррекционно-развивающих методик: общение с детьми должно строиться с учетом изменяющейся на протяжении дошкольного детства потребности ребенка в общении, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей каждого ребенка, его интересов, уровня речевого развития. Следует повышать мотивацию речевого общения, стараться сделать его значимым для ребенка, вызывать желание вести диалог. Необходимо проводить подготовительную работу по расширению кругозора и словарного запаса детей по темам будущего диалога, разъяснять новые слова, отрабатывать их произношение. В диалоге создавать такие ситуации, которые побуждали бы ребенка к беседе, высказываниям, но, учитывая характерную низкую речевую активность, изначально строить диалог с сильным собеседником – взрослым. Отрабатывать навык диалога в разных ситуациях общения, с разными людьми.

Заключение

Анализ литературы по общей и специальной дошкольной педагогике подтверждает наличие интереса исследователей к вопросам развития связной речи дошкольников с ЗПР. В то же время проблема формирования навыков диалога остается актуальной. Характеристика монолога и диалога показывает, что две эти формы речи имеют много общего (наличие темы, последовательности, связности и проч.), но диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей для учебного процесса, так как диалог напрямую зависит от ситуации, психологических особенностей детей и других факторов.

Полученные результаты констатирующего эксперимента хорошо коррелируют с данными других исследований. Например, О. В. Коровякова,

А. В. Кубасов отмечают низкий уровень коммуникации у 70 % исследуемых, а средний уровень – у 30 % [18]. В исследованиях Г. С. Родионовой, С. Н. Соловьевой (2015) дети с ЗПР также показывают низкий уровень развития связных высказываний, соответствующий 70 %, и средний уровень – 25 %. Высокий уровень авторы фиксируют лишь у 5 % испытуемых. Самостоятельное построение диалога, в частности запрос информации у собеседника, представляет значительные трудности. Наше исследование показало, что 68 % детей совсем не справились с заданием, а 11 % выполнили задание на низком уровне. Таким образом, 79 % детей задание оказалось не под силу. Исследование Г. Е. Воробьевой, Е. В. Коваленко (2017) подтверждает низкую способность дошкольников с ЗПР собирать информацию. Они отмечают, что полностью с этим заданием не справился никто. Только 10 % выполнили задание сов-

местно с педагогом, ориентируясь на значительную помощь в виде подсказок и разъяснений. Остальные 90 % при первых же трудностях замыкались, помощь взрослого не приняли и не стали выполнять задание. В процессе работы детям часто требовалась помощь.

Данные формирующего эксперимента совпадают с выводами Л. А. Венгера, В. П. Глухова, Н. Н. Ивановой об эффективности применения в развитии связной речи детей с ОВЗ зрительных опор, а также с заключениями Е. С. Слепович, Л. С. Выготского, В. В. Ковалева, И. А. Коробейникова, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, Л. М. Шипициной и др. о необходимости повышения мотивации к речевым высказываниям и рекомендациями А. Стеблевой, Е. А. Екжановой и др. о необходимости развивать познавательную и речемыслительную деятельность для эффективного развития коммуникативных навыков.

Список литературы

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 1999. 27 с.
2. Виноградова Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М.: Просвещение, 1982. 111 с.
3. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961. 27 с.
4. Ушакова О. С. Речевое развитие детей 3–7 лет: метод. пособие. М., 2018. 480 с.
5. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольников. Ростов н/Д: Феникс, 2017. 220 с.
6. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: вопросы психологии. М., 2006. 541 с.
7. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 178 с.
8. Формирование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры. материалы междунар. науч. конф. памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, 23–24 апреля 2020 года / редкол.: Мохова С. Ю., Караулова Е. В. Екатеринбург, 2020. 453 с.
9. Шадрин Л. Г. Развитие предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4 (11). С. 326–329.
10. Баркер Л., Ватсон К. Искусство слушать. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 288 с.
11. Кемп К., Картер М. Социальные навыки и социальный статус учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями // Педагогическая психология. 2002. Т. 22, № 4. С. 391–411.
12. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: книга для учителя. Минск: Народная асвета, 1989. 64 с.
13. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего дошкольника: книга для воспитателя. М.: Просвещение, 2006. 224 с.
14. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. М.: Академия, 2001. 312 с.
15. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: научно-методическое пособие. СПб., 2013. 336 с.
16. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгжанковой. М., 2012. 181 с.
17. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР: пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. М.: Школьная пресса, 2005. 80 с.
18. Коровякова О. В., Кубасов А. В. Формирование и развитие диалогической речи дошкольников старшего возраста с задержкой психического развития в процессе беседы по картинке // Специальное образование. 2011. № 4. С. 43–49.

References

1. Arushanova A. G. *Rech' i rechevoye obshcheniye detey: kniga dlya vospitateley detskogo sada* [Speech and speech communication of children: A book for kindergarten teachers]. Moscow, Mozaika-SynteZ Publ., 1999. 27 p. (in Russian).
2. Vinogradova N. F. *Umstvennoye vospitaniye detey v protsesse oznakomleniya s prirodoy* [Mental education of children in the process of familiarization with nature]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1982. 111 p. (in Russian).

3. Flerina E. A. *Esteticheskoye vospitaniye doshkol'nika* [Aesthetic education of a preschooler]. Moscow, 1961. Pp. 27 (in Russian).
4. Ushakova O. S. *Rechevoye razvitiye detey 3–7 let. Metodicheskoye posobiye. FGOS* [Speech development of children 3–7 years old. Methodical manual. FGOS]. Moscow, 2018. 480 p. (in Russian).
5. Chulkova A. V. *Formirovaniye dialoga u doshkol'nikov* [Formation of dialogue among preschoolers]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2017. 220 p. (in Russian).
6. Vygotskiy L. S. *Igra i yeyo rol' v psikhologicheskoy razvitiy rebyonka: Voprosy' psikhologii* [The game and its role in the psychological development of the child: Questions of psychology]. Moscow, 2006. 541 p. (in Russian).
7. Gerbova V. V. *Zanyatiya po razvitiyu rechi v starshey grupe detskogo sada* [Speech development classes in the senior kindergarten group]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2017. 178 p. (in Russian).
8. *Formirovaniye dialogicheskoy rechi u starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya posredstvom syuzhetno-rolevoy igry. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati professora V. V. Korkunova, posvyashchyonnoy 90-letiyu Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, Yekaterinburg, 23–24 aprelya 2020 g. Redkollegiya: S. Yu. Mokhova, E. V. Karaulova [The formation of dialogic speech in older preschoolers with mental retardation through a story-role-playing game. Materials of the international scientific and practical conference in memory of Professor V. V. Korkunov, dedicated to the 90th anniversary of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, April 23–24, 2020). Editorial board: S. Yu. Mokhova, E. V. Karaulova]. Yekaterinburg, 2020. Pp. 453–456 (in Russian).
9. Shadrina L. G. *Razvitiye predposylok svyaznoy rechi u detey mladshego doshkol'nogo vozrasta* [Development of the prerequisites of coherent speech in children of younger preschool age]. *Vektor nauki TGU – Science Vector of Togliatti State University*, 2012, no. 4 (11), pp. 326–329 (in Russian).
10. Barker L., Watson K. *Iskusstvo slushat'* [The Art of listening]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 2001. 288 p. (in Russian).
11. Kemp K., Carter M. *Sotsial'nyye navyki i sotsial'nyy status uchashchikhsya s ogranichennymi intellektual'nymi vozmozhnostyami* [Social skills and social status of students with intellectual disabilities]. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology], 2002, vol. 22, no. 4, pp. 391–411 (in Russian).
12. Slepovich E. S. *Formirovaniye rechi u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Speech formation in preschoolers with mental retardation. Book for teachers]. Minsk, Narodnaya Asveta Publ., 1989. 64 p. (in Russian).
13. Kuznetsova L. V. *Garmonichnoye razvitiye lichnosti mladshego doshkol'nika: kniga dlya vospitatelya* [Harmonious development of the personality of a younger preschooler: A book for an educator]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2006. 224 p. (in Russian).
14. Strebeleva E. A., Wenger A. L., Ekzhanova E. A. et. al. *Spetsial'naya doshkol'naya pedagogika: uchebnoye posobiye*. Pod redaktsiyey E. A. Strebelevoy [Special preschool pedagogy: A textbook]. Edited by E. A. Strebeleva. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 312 p. (in Russian).
15. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. *Korreksionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta s neyarko vy'razhennymi otkloneniyami v razvitiy: nauchno-metodicheskoye posobiye* [Correctional and pedagogical assistance to children of early and preschool age with mild developmental disabilities. Scientific and methodological manual]. Saint Petersburg, 2013. 336 p. (in Russian).
16. *Obucheniyete detey s vyrazhennym nedorazvitiyem intellekta: programmno-metodicheskiye materialy* [Teaching children with severe intellectual underdevelopment: software and methodological materials]. Edited by I. M. Bgzhankova. Moscow, 2012. 181 p. (in Russian).
17. Shevchenko S. G. *Oznakomleniye s okruzhayushchim mirom i razvitiye rechi doshkol'nikov s ZPR. Posobiye dlya defektologov i vospitateley doshkol'nykh uchrezhdeniy* [Familiarization with the outside world and the development of speech of preschoolers with ZPR. Manual for defectologists and preschool educators]. Moscow, Shkol'naya pressa Publ., 2005. 80 p. (in Russian).
18. Korovyakova O. V., Kubasov A. V. *Formirovaniye i razvitiye dialogicheskoy rechi doshkol'nikov starshego vozrasta s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v protsesse besedy po kartinke* [Formation and development of dialogic speech of older preschoolers with mental retardation in the process of talking on the picture]. *Spetsial'noye obrazovaniye – Special education*, 2011, no. 4, pp. 43–49 (in Russian).

Информация об авторах

Дыбошина Е. А., аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (пл. Ленина, 4/5, Ульяновск, Россия, 432071).

Шадрина Л. Г., профессор, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (пл. Ленина, 4/5, Ульяновск, Россия, 432071).

Information about the authors

Dybochina E. A., postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (pl. Lenina, 4/5, Ulyanovsk, Russian Federation, 432071).

Shadrina L. G., Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (pl. Lenina, 4/5, Ulyanovsk, Russian Federation, 432071).

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 01.06.2022; accepted for publication 03.02.2023

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 373.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-33-42>

Педагогическая оценка городских ресурсов

*Анастасия Николаевна Россинская¹, Максим Владимирович Буланов²,
Екатерина Андреевна Асонова³*

^{1, 2, 3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *rossinskayaan@mgpu.ru*

² *bulanov-165@mgpu.ru*

³ *asonovaea@mgpu.ru*

Аннотация

В статье поставлена проблема оценивания городских объектов педагогами для отбора и включения их в образовательный процесс в соответствии с актуальными педагогическими задачами. Для этого учителями и руководителями образовательных учреждений должны быть приняты определенные организационные и методические решения в зависимости от характеристик рассматриваемых городских объектов. Фокус исследования направлен на разработку и описание инструмента педагогической оценки городских объектов, которая может в обоснованном принятии таких решений.

Цель исследования – разработать удобный инструментарий для педагогов для проведения оценки городской среды с точки зрения возможностей и способов использования различных ее элементов в учебном процессе.

Для достижения поставленной цели необходимо выявить критерии оценки, описать их, сформулировать показатели по каждому критерию, а также провести апробацию, чтобы проверить, насколько предложенный инструмент отвечает потребностям педагогов. Для проведения исследования были использованы методы анкетирования, интервьюирования, анализа, моделирования и апробации результатов исследования.

В ходе анализа имеющихся шкал оценки образовательной среды, анкетирования и интервьюирования учителей и моделирования авторами разработаны три критерия педагогической оценки городских объектов. К ним отнесены безопасность, доступность и образовательный потенциал. Каждый критерий охарактеризован несколькими показателями. Предлагается оценивать физическую, психологическую и информационную безопасность, организационную, коммуникативную, психолого-педагогическую, нормативную, физическую, временную, материальную доступность, а также образовательную ценность, адекватность объекта педагогическим целям, уникальность и эффективность.

Разработанный инструмент оценки прошел апробацию в педагогическом сообществе Москвы в форме практических работ по оценке городских объектов и последующего их обсуждения. Были получены данные о практической применимости инструмента педагогической оценки городских объектов учителями начальной и средней школы для отбора объектов городской среды с целью включения их в образовательный процесс, а также для расширения диапазона используемых в образовательном процессе городских ресурсов.

Ключевые слова: образовательная урбанистика, город, городская среда, образовательные ресурсы города, педагогическая оценка

Для цитирования: Россинская А. Н., Буланов М. В., Асонова Е. А. Педагогическая оценка городских ресурсов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 33–42. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-33-42>

PROBLEMS OF EDUCATION

Pedagogical evaluation of urban resources

Anastasiya N. Rossinskaya¹, Maksim V. Bulanov², Ekaterina A. Asonova³

^{1, 2, 3} Moscow City University, Moscow, Russian Federation

¹ rossinskayaan@mgpu.ru

² bulanov-165@mgpu.ru

³ asonovaea@mgpu.ru

Abstract

The problem of educators' evaluation of urban sites in order to select them and include in the educational process in accordance with current pedagogical objectives has become very important. For this purpose, teachers and educational authorities need to make organizational and teaching decisions, depending on the characteristics of urban objects under consideration. The focus of the study is to develop and describe a pedagogical assessment tool to evaluate urban facilities, which will help in making informed decisions.

The aim of the study is to develop a convenient tool for educators to assess the urban environment in terms of opportunities and ways of using its various elements in the teaching process. To achieve the goal, it is necessary to identify evaluation criteria, describe them, define indicators for each criterion, and verify whether the proposed tool meets the needs of educators.

To conduct the study, the methods of questioning, interviewing, analysis, modeling and verifying results of the study were used.

As a result of the analysis of available scales of assessment of the educational environment, questioning and interviewing teachers, and modeling, the authors developed three criteria for pedagogical evaluation of urban facilities. These include safety, accessibility, and educational potential. Each criterion is characterized by several indicators. It is proposed to evaluate physical, psychological and informational safety, organizational, communicative, psychological and pedagogical, normative, physical, temporal, material accessibility, as well as educational value, adequacy of the object to pedagogical goals, uniqueness and effectiveness. The developed assessment tool was tested in the pedagogical community of Moscow in the form of practical works on the assessment of urban facilities and their subsequent discussion. The data was received the practical applicability of the pedagogical assessment tool of urban objects by teachers of primary and secondary schools for the selection of urban environment objects in order to include them in the educational process and to expand the range of urban resources used in the educational process.

Keywords: educational urban studies, city, urban environment, urban educational resources, pedagogical assessment

For citation: Rossinskaya A. N., Bulanov M. V., Asonova E. A. Pedagogical evaluation of urban resources [Pedagogicheskaya otsenka gorodskikh resursov]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 33–42 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-33-42>

Введение

Город как предмет научного исследования традиционно изучается географией, социологией, историей, антропологией. Во второй половине XIX в. урбанистика выделилась как отдельная наука о городах. Однако, даже будучи средой обитания существенной части населения, город долгое время оставался вне поля зрения школьного образования. Например, в курсе географии в российских школах город изучается лишь в разделах о размещении населения, в курсе истории есть темы, посвященные античным и средневековым городам. Таким образом, свойства и особенности среды, где непосредственно живут школьники, в школе традиционно не изучаются.

Однако тема возможности и необходимости включения городской среды в образовательную повестку уже не раз становилась предметом педагогического исследования и проектирования [1–4]. Задействовать городскую среду возможно на нескольких уровнях. Образовательные организации могут вступать в сетевые отношения как друг с другом, так и с отраслевыми предприятиями с целью создания возможностей для децентрализованной образовательной программы. Подобное мы встречаем в практике сотрудничества британских и американских школ с музеями и библиотеками [5–8].

Во-вторых, городская среда может быть и предметом изучения, и сценой для разворачивания образовательного процесса. Такой подход называ-

ется place-based learning [9–11]. Это разновидность проектного обучения, когда учащиеся исследуют реальные проблемы городской жизни, в процессе осваивая содержание общеобразовательной программы. Результатом такого обучения становятся реальные проекты школьников, которые распространяются среди горожан в форматах разного рода медиа, объектов городской среды и событий. Г. Смит [12] определил пять тематических моделей place-based learning, которые могут быть адаптированы к различным условиям: а) исследования культуры, б) исследования природы, в) решение реальных проблем, г) стажировки и предпринимательские возможности и д) введение в общественные процессы. Важно упомянуть и работы Р. Двира [13], выдвинувшего концепции Knowledge City и Knowledge Moments, которые могут случаться в любой городской точке, где происходит взаимодействие горожан, а также труды его последователей [14, 15].

Для реализации этих подходов нужны, конечно, не только методические рекомендации и теоретические обоснования, но и конкретные инструменты для отбора городских объектов, которые можно было бы использовать в образовательном процессе. Мы видим в этом одну из задач образовательной урбанистики, которая собирает данные о городских объектах из разных областей знания и показывает, что педагогу важно учитывать в конструировании образовательного процесса.

Актуальность использования городской среды в образовании показана в наших работах, посвященных внедрению ресурсов города в образование [16–18]. Проведенное нами в 2021 г. исследование [19] показало, что 97 % опрошенных учителей г. Москвы используют городскую среду в своей профессиональной деятельности. При этом способы вовлечения города варьируются от посещения с детьми готовых экскурсий до разработки заданий для самостоятельного выполнения в городе и использования городских ресурсов для самообразования. Все большее вовлечение городской среды в образовательный процесс ставит перед педагогами проблему оценки и отбора городских ресурсов в соответствии с педагогическими задачами учителей и образовательными потребностями учащихся.

Оценка школы как образовательной среды разработана достаточно подробно [20–24]. Для этого применяются серии шкал Environment Rating Scale (ITERS, ECERS, SACERS, FCCERS), шкала PAS, шкалы CLASS, Ofsted, LEEP, Clever Classrooms. С помощью Environment Rating Scale [25, 26] оценивают качество образовательной среды на разных ступенях образования – от дошкольного до средней школы, а также в условиях семейного обучения. Они представляют собой систему показателей

и индикаторов, разбитых на семь шкал: внутреннее пространство и меблировка, здоровье и безопасность, активная деятельность/временпрепровождение, взаимодействие, учебный процесс, специальные нужды. Оценка производится на основании результатов наблюдения в течение учебного дня, интервью с сотрудниками и изучения документации.

В связи с повышением интереса к привлечению городской среды в образование как со стороны отдельных учителей, так и на уровне управления образованием возникла необходимость в разработке инструментов ее оценивания. При этом уже на этапе предварительной инвентаризации элементов городской среды, имеющих потенциал для включения в образовательную повестку, становится очевидным, что оценивать необходимо как объекты и учреждения, традиционно признанные образовательными, так и те объекты, которые формально нельзя назвать формирующими образовательную среду города. В этот же список необходимо включить и городские события, как образовательные, так и развлекательные, социальные, культурные, политические и др.

Первой попыткой создания такого инструмента стала шкала оценки социокультурных образовательных интерактивных практик [27]. Она включает два раздела – шкалу оценки физического пространства проведения социокультурной образовательной практики и шкалу оценки методики и содержания практики. Каждая шкала делится на показатели и индикаторы. Они используются для оценки и самоаудита образовательных практик в библиотеках, музеях и других городских пространствах с целью улучшения их качества.

Объекты педагогической оценки в городской среде

В основу нашего исследования положено понимание городской среды, городских объектов и городских ресурсов в контексте образовательной урбанистики [18]. Городская среда может трактоваться двояко – как совокупность физических условий и как окружение человека. Интерпретируя этот подход в образовательном контексте, мы, во-первых, вслед за Р. Ю. Порозовым [28] рассматриваем городскую среду как систему, состоящую из трех уровней. Наиболее интересны для изучения образовательного потенциала мезо- и микроуровни. Особенно же важно учитывать второе значение и рассматривать городскую среду как совокупность деятельностных практик горожан, в том числе и образовательных.

Городские объекты в градостроительстве классифицируются как элементы городской среды по функциям, принадлежности и оператору. Эти признаки определяют программируемость объекта с

точки зрения его образовательного потенциала для горожан. Городской объект становится образовательным, когда горожанин наделяет его образовательной ценностью, используя для своих формальных, неформальных и информальных образовательных практик. Образовательная ресурсность определяется не только ресурсами самого объекта, но и ресурсами человека, его использующего. Проводниками к открытию образовательной ресурсности города и организаторами городских образовательных практик могут стать педагоги, владеющие инструментами и методами оценки образовательного потенциала городской среды.

Итак, интерес школьных педагогов к образовательным ресурсам городской среды порождает запрос на разработку инструментов, которые помогут оценить возможность использования тех или иных ресурсов, отобрать и сгруппировать ресурсы с учетом различных факторов и разработать грамотные методические продукты для их эффективного использования. Разнообразие городских объектов, комплексный характер многих из них, не всегда очевидная управленческая принадлежность и другие особенности становятся препятствием на пути включения городской среды в учебный процесс. Названные особенности городской среды также делают невозможным создание универсальных и длительно используемых методических разработок по использованию того или иного конкретного объекта. Изменчивость городского пространства и масштаб мегаполиса определяют необходимость разработки уникальных способов включения городской среды в образовательный процесс для каждой школы, каждого педагога и даже каждого класса. Педагоги нуждаются в инструменте, который поможет им оценить городские ресурсы и разработать подходы к их использованию. Таким инструментом может стать шкала оценки городских ресурсов, разработанная с учетом опыта уже имеющихся шкал оценки образовательной среды.

Моделирование инструмента педагогической оценки

Результаты анализа шкал оценки образовательной среды, анкетирования и интервью, описанные нами выше, легли в основу моделирования педагогической оценки городских ресурсов. Были выделены три основных критерия – безопасность, доступность и образовательный потенциал. Определение индикаторов также проходило методом моделирования на основании анализа педагогических и психологических исследований, результатов включенного наблюдения за деятельностью учителей в городе и последующей апробации в формате обсуждения с учителями московских школ на курсах повышения квалификации и конференциях.

Апробация шкалы проводилась в условиях учебных практических занятий для разных категорий педагогов (студенты бакалавриата, магистратуры и слушатели курсов повышения квалификации), где участники использовали разработанную шкалу для оценки городских объектов и обсуждали особенности ее применения.

Анализ материалов шкал оценки образовательной среды, результатов анкетирования и интервьюирования педагогов позволил разработать модель педагогической оценки городских объектов, которая включает три критерия: безопасность, доступность, образовательный потенциал. По каждому критерию выделено несколько показателей. Безопасность оценивается по трем показателям, доступность оценивается по семи показателям, образовательный потенциал оценивается по четырем показателям. Приступая к оценке объекта, учитель отбирает наиболее актуальные для конкретной педагогической ситуации критерии и показатели из следующего списка:

Критерий 1. Безопасность:

- 1.1. Физическая безопасность.
- 1.2. Психологическая безопасность.
- 1.3. Информационная безопасность.

Критерий 2. Доступность:

- 2.1. Физическая доступность.
- 2.2. Нормативная доступность.
- 2.3. Психолого-педагогическая доступность.
- 2.4. Организационная доступность.
- 2.5. Коммуникативная доступность.
- 2.6. Материальная доступность.
- 2.7. Временная доступность.

Критерий 3. Образовательный потенциал:

- 3.1. Образовательная ценность.
- 3.2. Эффективность (оправданность использования).
- 3.3. Уникальность.
- 3.4. Адекватность целям и задачам.

Критерий «Безопасность» включает в себя три показателя: физическая безопасность, психологическая безопасность и информационная безопасность. В общем смысле безопасность – это «система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз» [29, с. 54]. Соответственно, физическая безопасность объекта городской среды означает отсутствие у него свойств, которые могут нанести человеку физический вред (вред здоровью) при взаимодействии с данным объектом, отсутствие рисков возникновения несчастных случаев, чрезвычайных ситуаций как природного, так и техногенного характера. Оценивая физическую безопасность, следует обратить внимание, во-первых, насколько безопасен путь к объекту. Например, если памятник находится в центре площади с оживленным автомобиль-

ным движением, то путь к этому объекту представляет опасность для жизни и здоровья учащихся. Нужно также обратить внимание, насколько сам объект безопасен, например, прочно ли он установлен, из каких материалов сделан, есть ли элементы, которые могут нанести вред здоровью, и соотнести эти характеристики с возрастом учащихся. Например, наличие большого количества тесно поставленных стеклянных витрин в музее может представлять опасность для подвижных учеников начальной школы.

Психологическая безопасность образовательной среды также подробно рассмотрена в монографии И. А. Басовой [29]. Под психологической безопасностью она понимает «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [29, с. 83]. Иными словами, психологически безопасное место можно также назвать психологически комфортным. Характеризуя комфортное психологическое состояние, Н. Н. Ниязбаева [30] относит к его основным компонентам следующие: устойчивое настроение, положительные чувства и эмоции, позитивное переживание событий, стабильный повышенный физический тонус. В совокупности они позитивно сказываются на деятельности человека, в том числе познавательной. Таким образом, психологически безопасный городской объект – тот, где нет потенциальной опасности для возникновения конфликтных ситуаций, где школьник будет чувствовать себя спокойно, защищенно; это объект, вызывающий доверие, положительные эмоции. Психологической безопасности способствует интуитивная или спланированная понятность объекта (например, наличие указателей, хорошо заметных и понятно сформулированных или озвученных инструкций и правил и т. д.), дружелюбность персонала, его готовность к коммуникации со школьниками и другие факторы.

Информационная безопасность обычно рассматривается как мера по сохранению и защите информации, в том числе персональных данных. Активно используется также термин «защита от нежелательной информации» в трактовке Федерального закона № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010, где под информационной безопасностью детей понимается «состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» (статья 2) [31].

При оценке городского объекта стоит обратить внимание на оба аспекта. Во-первых, не собирают ли здесь несанкционированно сведения, которые входят в список персональных данных, и при этом объект (например, учреждение или организация, которые владеют или управляют им) не является официально оператором персональных данных. Во-вторых, необходимо убедиться, что на объекте не предоставляется заведомо ложная информация, информация, которая может нанести вред ребенку (согласно ФЗ-436) и т. д.

Рассмотрим критерий оценки «Доступность». В него входят такие показатели, как физическая доступность, нормативная доступность и психолого-педагогическая доступность.

Доступность обычно рассматривается в контексте государственной программы «Доступная среда», которая учитывает потребности как инвалидов, так и других маломобильных категорий (например, пожилых людей, беременных женщин, людей с детскими колясками или маленькими детьми и т. д.). Представляется, что применительно к педагогической оценке городских объектов доступность можно рассматривать шире. Согласно ГОСТ Р 58178-2018 «Сохранение объектов культурного наследия. Доступность объектов культурного наследия для маломобильных групп населения» [32], доступность объектов культурного наследия – это «обобщенная характеристика объекта культурного наследия, учитывающая безопасность, информативность, комфортность, которая включает комплекс архитектурно-планировочных, строительных, инженерно-технических и эргономических решений по обеспечению физической доступности территории, зданий (сооружений, построек, помещений) для инвалидов и других МГН; организационных мероприятий по обеспечению и формированию механизмов оказания сотрудниками объекта квалифицированной ситуационной помощи инвалидам различных нозологий; решений по обеспечению доступности информационных, музейных, выставочных, экспозиционных и иных услуг для инвалидов различных нозологий; организационно-технических решений, направленных на предупреждение рисков и ликвидацию чрезвычайных ситуаций» [9, с. 6]. Данное определение можно экстраполировать и на другие объекты городской среды (образовательные, культурно-просветительские, городской ландшафт, инфраструктуру и пр.). Доступность объектов актуальна не только для людей, традиционно относимых к маломобильным группам населения, но и для школьников, как учащихся начальной школы, так и средней, вне зависимости от того, посещают ли они объект индивидуально или с группой, самостоятельно или в сопровождении взрослых.

В самом общем виде следует понимать физическую доступность как возможность приблизиться к объекту либо посетить его, вступить при необходимости во взаимодействие с ним, если это подразумевается его функциями.

Нормативная доступность – это возможность посетить (осмотреть) городской объект, не нарушая нормативных документов, регулирующих функционирование образовательной организации и посещаемого учреждения. Такие документы нужно заранее изучить, при необходимости запросить и учесть их требования при организации визита, чтобы посещение не повлекло за собой наложение ответственности за нарушение правил и преследование со стороны родителей, администрации или других участников процесса.

Психолого-педагогическая доступность рассматривается как соответствие информации, которую может предоставить городской объект, форм и способов взаимодействия с ним и прочих характеристик возрастным психологическим особенностям и уровню образовательной подготовки аудитории, с которой работает педагог. Так, например, оценивая психолого-педагогическую доступность краеведческого стенда для учеников 3-го класса, следует проанализировать сложность его текста (например, наличие незнакомой лексики), размер шрифта, высоту расположения текста и пр.

Организационная доступность отражает, насколько сложно осуществить посещение городского объекта. В ходе оценки учитель должен найти ответы на вопросы: есть ли у объекта оператор, с которым нужно договариваться, чтобы организовать визит? Предлагает ли оператор свои программы – экскурсии, мастер-классы? Возможно ли посещение по своей программе?

Коммуникативная доступность – это наличие для учителя возможности вступить с городским объектом в общение, чтобы организовать его посещение. Коммуникативно доступные объекты предоставляют в открытом доступе необходимую для посетителей информацию – адрес, режим работы, условия посещения, контакты сотрудников, с которыми можно обсудить детали визита. Также коммуникативная доступность означает готовность объекта к общению с педагогом, а именно возможность не только заказать экскурсию или мастер-класс на определенное время, но и обсудить их содержание, скорректировать по запросу педагога, а также предоставить педагогу право самостоятельно провести занятие или экскурсию на объекте.

Материальная доступность означает, что стоимость посещения объекта соответствует уровню доходов семей учащихся в группе, для которой учитель готовит городскую образовательную практику. Изучая материальную доступность, следует

обратить внимание на стоимость билетов, экскурсий, занятий или других образовательных событий, скидки и специальные условия (например, сколько взрослых могут бесплатно сопровождать группу).

Временная доступность показывает, возможно ли посетить объект в удобное для учителя и учащихся время. Для оценки временной доступности нужно познакомиться с часами работы городского объекта, обратить внимание на выходные и санитарные дни и сопоставить их с учебным расписанием.

Первые два критерия, безопасность и доступность, можно рассматривать как организационные. Третий критерий – «Образовательный потенциал» – помогает педагогу оценить городской объект методически. Прежде всего важно определить, насколько объект отвечает педагогическим целям и задачам в конкретной образовательной ситуации. Могут ли эти задачи быть решены полностью или частично только с использованием данного объекта? Нужно ли привлекать дополнительные ресурсы? Есть ли другие объекты, которые помогут решить эти задачи более эффективно? Является объект уникальным или типичным? Если он типичный, то есть ли другие похожие объекты, но более доступные и удобные для использования? Все эти вопросы педагог может решить, оценивая объект по показателям образовательной ценности.

Показатель «Образовательная ценность» показывает, каковы могут быть образовательные результаты посещения городского объекта, чему могут научиться школьники, какими знаниями, умениями могут овладеть, какие предметные, метапредметные и личностные результаты получить.

Эффективность городского объекта заключается в оправданности его использования в конкретной педагогической ситуации. Оценивая эффективность городского объекта с методической точки зрения, учителю следует определить, насколько затратны по времени, ресурсам и усилиям будут посещение и работа с данным городским объектом, можно ли аналогичные педагогические задачи решить, не выходя из класса или школы.

Уникальность/типичность городского объекта определяется сопоставлением педагогических задач, которые можно решить с его помощью, с другими аналогичными городскими объектами. Необходимо ответить на вопросы: есть ли аналоги у данного объекта? в чем его преимущества? можно ли эти педагогические задачи решить с помощью других объектов, более доступных для посещения?

Показатель адекватности объекта целям и задачам образовательной практики – один из важнейших. Он помогает оценить, насколько вероятно и реалистично решить педагогические задачи с помощью данного городского объекта.

Апробация инструмента оценки

Апробация модели педагогической оценки проводилась на учебных занятиях магистерских педагогических программ МГПУ, НИУ ВШЭ и в форме экспертного обсуждения на конференции «Сотворчество в образовании, управлении и бизнесе» (10 апреля 2021 г., Москва).

На занятиях в городской среде магистрантам было предложено придумать и описать педагогическую задачу, т. е. назвать целевую аудиторию (возраст, учебную ситуацию), условия обучения и ожидаемые образовательные результаты. Затем студенты обменялись задачами и описали несколько объектов по критериям оценки. При оценке безопасности и доступности они опирались на заданные условия (описание учащихся, их образовательный контекст), а оценивая образовательный потенциал, они исходили из поставленной педагогической задачи. В ходе работы магистрантам была предоставлена возможность самостоятельно определить форму оценки. Были предложены три формы: таблица с отметками о наличии и отсутствии, краткая характеристика, развернутое описание, оценка по шкале от 1 до 5. В ходе обсуждения магистранты отметили, что формулировка критериев и показателей понятная, набор критериев и показателей достаточный для принятия организационных и методических решений по использованию объекта.

Исследование показало, что для принятия организационных и методических решений о возмож-

ности использования городского объекта в образовательном процессе необходимо проводить его качественную оценку по трем критериям: безопасность, доступность и образовательный потенциал. Оценивая объект по критерию безопасности, нужно описать его физическую, психологическую и информационную безопасность. Критерий доступности включает показатели физической, нормативной, психолого-педагогической, информационной, коммуникативной, временной, организационной и материальной доступности. Эти два критерия помогают принять организационно-педагогические решения. Методические решения определяются оценкой образовательного потенциала по показателям: образовательная ценность, эффективность, уникальность и адекватность целям.

Заключение

Апробация инструмента педагогической оценки городских объектов в различных аудиториях педагогов показала, что разработанный нами инструмент позволяет адекватно оценить их образовательную ресурсность и принять организационные и методические решения о возможности использования рассматриваемых объектов в образовательном процессе. Важным результатом также стало то, что большинство педагогов признали, что инструмент оценки помогает раскрыть образовательные ресурсы городской среды, фокусирует внимание педагога на них.

Список источников

1. Гончарова В. А., Абрамова Г. С. Социализация в мегаполисе: вызов педагогическому образованию? // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 34–37.
2. Зборовский Г. Е., Кузьминчук А. А. Образовательные и внеобразовательные ресурсы развития студенчества в мегаполисе // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 2 (69). С. 27–35.
3. Кулешова Г. И. Университет и город. Очерк эволюции связи университетской институции с городской средой. Ч. 1: Мировой опыт // Academia. Архитектура и строительство. 2021. № 4. С. 70–79. DOI: 10.22337/2077-9038-2021-4-70-79
4. Кулешова Г. И. Университет и город. Очерк эволюции связи университетской институции с городской средой. Ч. II: Особенности формирования российских университетов, современное состояние, модель междууниверситетского кампуса // Academia. Архитектура и строительство. 2022. № 1. С. 115–123. DOI: 10.22337/2077-9038-2022-1-115-123
5. Асонова Е. А., Киктева К. С., Россинская А. Н. «Право на культуру»: опыт интеграции ресурсов музеев в образовательный процесс // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). С. 63–77.
6. Cabala A., Grzelak A. In search of the museum – school cooperation model: face culture programme of the National museum in Cracow // Muzealnictwo. 2020. Vol. 61. P. 10–20. DOI: 10.5604/01.3001.0013.9514
7. McGregor S. et al. Now and the future. A review of formal learning in museums. Arts Council England, 2016.
8. Shelby K. Collaborations: museums and higher education // Art History Teaching Resources. 2021. October, 11. URL: <http://arthistoryteachingresources.org/2013/05/857/> (дата обращения: 17.01.2023).
9. Cueva-Ortiz S., Cruz-Cárdenas J. Knowledge Cities: ICT and Urban Components // Advances in Creativity, Innovation, Entrepreneurship and Communication of Design. AHFE 2021. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. Vol. 276. P. 181–188. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80094-9_22
10. Langran E., DeWitt J. Navigating Placed-Based Learning. Palgrave Macmillan, 2020.
11. Macdonald S. Place-Based Learning as a High Impact Educational Practice // Interdisciplinary Team Teaching. Palgrave MacMillan, 2020. P. 41–56.
12. Smith G. A. Place-Based Education: Learning to Be Where We are // Phi Delta Kappa. 2002. Vol. 83 (8). P. 584–594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>

13. Dvir R., Pasher E. Innovation engines for knowledge cities: an innovation ecology perspective // *Journal of Knowledge Management*. 2004. Vol. 8 (5). P. 16–27. <https://doi.org/10.1108/13673270410558756>
14. Edvinsson L. Knowledge City Stockholm @ the forefront // *Entrepreneurial Renaissance. Innovation, Technology, and Knowledge Management*. Springer, Cham, 2017. P. 101–112. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52660-7_6
15. Hu R. *The Shenzhen Phenomenon: From Fishing Village to Global Knowledge City*. Routledge. 2020. <https://doi.org/10.4324/9780367815653>
16. Асонова Е. А., Россинская А. Н. Использование ресурсов города в образовании: вызовы и решения // *UniverCity: Города и Университеты*. М.: Экон-информ, 2018. С. 35–46.
17. Асонова Е. А., Россинская А. Н., Буланов М. В. Как город может и должен изменить педагогическое образование // *UniverCity: Города и Университеты*. М.: Экон-Информ, 2020. С. 31–48.
18. Буланов М. В., Россинская А. Н., Асонова Е. А. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий // *Научно-педагогическое обозрение*. 2021. Вып. 6 (40). С. 236–245. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-6-236-245
19. Асонова Е. А., Буланов М. В., Россинская А. Н. Город как естественная среда образования // *UniverCity: Города и Университеты*. М.: Экон-Информ, 2022. С. 25–38.
20. Иванова Е. В., Маякова Е. В. Международный инструментарий оценки качества образовательной среды // *Материалы международной научно-практической конференции*. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 2017. С. 194–202.
21. Иванова Е. В., Виноградова И. А. Возможности исследования образовательной среды школы с использованием шкалы SACERS // *Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции, Москва, 4–5 декабря 2017 года*. М.: Перо, 2017. С. 236–240.
22. Иванова Е. В., Виноградова И. А. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2017. № 4 (42). С. 66–79.
23. Иванова Е. В., Виноградова И. А., Маякова Е. В. Экспертное оценивание образовательной среды школы с использованием международной шкалы SACERS: научно-методическое пособие. М.: Московский городской педагогический университет, 2019. 108 с.
24. Ivanova E. V., Vinogradova I. A. Scales SACERS: Results of the Study of the Educational Environment of Moscow Schools // *European Journal of Contemporary Education*. 2018. Vol. 7, № 3. P. 498–510. DOI: 10.13187/ejced.2018.3.498
25. Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д. ECERS. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование, 2018. 136 с.
26. Harms T., Jacobs V., White D. *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. Teachers College Press, 2013.
27. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2017620679 Российская Федерация. Научно-методические материалы для проведения оценки социокультурных образовательных интерактивных практик: № 2017620388: заявл. 02.05.2017; опубл. 23.06.2017 / Е. А. Асонова, Е. А. Фролова, Е. А. Котова и др.; заявитель государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».
28. Порозов Р. Ю. *Культурно-образовательное пространство города*. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. 174 с.
29. Баяева И. А. *Психологическая безопасность образовательной среды*. М.: Экон-Информ, 2009. 246 с.
30. Ниязбаева Н. Н. Психологическое обоснование обеспечения комфорта младших школьников в образовательной деятельности // *Психологическая наука и образование www.psyedu.ru*. 2009. № 3. С. 1–17.
31. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».
32. ГОСТ Р 58178-2018 *Сохранение объектов культурного наследия. Доступность объектов культурного наследия для маломобильных групп населения*. М.: Стандартинформ, 2019. 12 с.

References

1. Goncharova V. A., Abramova G. S. Sotsializatsiya v megapolise; vyzov pedagogicheskomu obrazovaniyu? [Socialization in megapolic: is it a challenge for teachers' training education?]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya – World of science, culture, education*, 2019, vol. 1 (74), pp. 34–37 (in Russian).
2. Zborovsky G. E., Kuzminchuk A. A. Obrazovatel'nyye i vneobrazovatel'nyye resursy razvitiya studenchestva v megapolise [Educational and non educational resources for developing students in megapolis]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana – Pedagogical journal of Bashkortostan*, 2017, vol. 2 (69), pp. 27–35 (in Russian).
3. Kuleshova G. I. Universitet i gorod. Oчерk evolyutsii svyazi universitetskoy institutsii s gorodskoy sredoy. Chast' I: Mirovoy opyt [University and city. Essay on the evolution of the connection between the university institution and the urban environment. Part 1: World experience]. *Akademiya. Arkhitektura i stroitel'stvo – Academia. Architecture and construction*, 2021, vol. 4, pp. 70–79 (in Russian). DOI 10.22337/2077-9038-2021-4-70-79

4. Kuleshova G. I. Universitet i gorod. Ocherk evolyutsii svyazi universitetskoy institutsii s gorodskoy sredoy. Chast' II: Osobennosti formirovaniya rossiyskikh universitetov, sovremennoye sostoyaniye, model' mezhuniversitetskogo kampusa [University and city. Essay on the evolution of the connection between the university institution and the urban environment. Part II: Features of the formation of Russian universities, current state, model of an interuniversity campus]. *Akademiya. Arkhitektura i stroitel'stvo – Academia. Architecture and Construction*, 2022, vol. 1, pp. 115–123 (in Russian). DOI 10.22337/2077-9038-2022-1-115-123
5. Asonova E. A., Kikteva K. S., Rossinskaya A. N. “Pravo na kul'turu”: opyt integratsii resursov muzeyev v obrazovatel'nyy protsess [Cultural Rights: Experience of Integrating Museum Resources into Education]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Vestnik MCU. Series: Pedagogy and Psychology*, 2018, no. 2 (44), pp. 63–77 (in Russian).
6. Cabała A., Grzelak A. In search of the museum – school cooperation model: face culture programme of the National museum in Cracow. *Muzealnictwo*, 2020, no. 61, pp. 10–20. DOI: 10.5604/01.3001.0013.9514
7. McGregor S. et al. *Now and the future. A review of formal learning in museums*. Arts Council England, 2016.
8. Shelby K. Collaborations: museums and higher education. *Art History Teaching Resources*, 2021, October, 11. URL: <http://arthistoryteachingresources.org/2013/05/857/> (accessed 17 January 2023).
9. Cueva-Ortiz S., Cruz-Cárdenas J. Knowledge Cities: ICT and Urban Components. In: Markopoulos E., Goonetilleke R. S., Ho A. G., Luximon Y. (eds) *Advances in Creativity, Innovation, Entrepreneurship and Communication of Design. AHFE 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*, 2021, vol. 276, pp. 181–188. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80094-9_22
10. Langran E., DeWitt J. *Navigating Placed-Based Learning*. Palgrave Macmillan, 2020.
11. Macdonald S. Place-Based Learning as a High Impact Educational Practice. In: R. D. Lansiquot (Ed.). *Interdisciplinary Team Teaching*. Palgrave Macmillan, 2020. Pp. 41–56.
12. Smith G. A. Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappa*, 2002, no. 83 (8), pp. 584–594. URL: <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
13. Dvir R., Pasher E. Innovation engines for knowledge cities: an innovation ecology perspective. *Journal of Knowledge Management*, 2004, no. 8 (5), pp. 16–27. URL: <https://doi.org/10.1108/13673270410558756>
14. Edvinsson L. Knowledge City Stockholm @ the forefront. In: Formica P. (eds) *Entrepreneurial Renaissance. Innovation, Technology, and Knowledge Management*. Springer, Cham, 2017. Pp. 101–112. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52660-7_6
15. Hu R. *The Shenzhen Phenomenon: From Fishing Village to Global Knowledge City*. Routledge. URL: <https://doi.org/10.4324/9780367815653>
16. Asonova E. A., Rossinskaya A. N. Ispol'zovaniye resursov goroda v obrazovanii: vyzovy i resheniya [Using City Resources in Education: Challenges and Solutions]. *UniverCity: Goroda i Universitety [University: Cities and Universities]*. Moscow, Ekon-inform Publ., 2018. Pp. 35–46 (in Russian).
17. Asonova E. A., Rossinskaya A. N., Bulanov M. V. Kak gorod mozhet i dolzhen izmenit' pedagogicheskoye obrazovaniye [How City Can and Must Change Teachers' Education]. *UniverCity: Goroda i Universitety [University: Cities and Universities]*. Moscow, Ekon-inform Publ., 2020. Pp. 31–48 (in Russian).
18. Bulanov M. V., Rossinskaya A. N., Asonova E. A. Obrazovatel'naya urbanistika: opyt opisaniya klyuchevykh ponyatiy [Educational Urban Studies: Approach to Defining Key Concepts]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Scientific-Pedagogical Review*, 2021, vol. 6 (40), pp. 236–245 (in Russian). DOI 10.23951/2307-6127-2021-6-236-245
19. Asonova E. A., Bulanov M. V., Rossinskaya A. N. Gorod kak yestestvennaya sreda obrazovaniya [City as a natural educational environment]. *UniverCity: Goroda i Universitety [University: Cities and Universities]*. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2022. Pp. 25–38 (in Russian).
20. Ivanova E. V., Mayakova E. V. Mezhdunarodnyy instrumentariy otsenki kachestva obrazovatel'noy sredy [International Instrument for Evaluating the Quality of Educational Environment]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Materials of International Research-practical Conference]*. Saransk, Mordovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii institut imeni M. E. Evsev'eva Publ., 2017. Pp. 194–202 (in Russian).
21. Ivanova E. V., Vinogradova I. A. Vozmozhnosti issledovaniya obrazovatel'noy sredy shkoly s ispol'zovaniyem shkaly SACERS [Opportunities to Research Educational Environment of School Using SACERS Scales]. *God ekologii v Rossii: pedagogika i psikhologiya v interesakh ustoychivogo razvitiya [A Year of Ecology in Russia: Pedagogy and Psychology for Sustainable Development]*. Moscow, Pero Publ., 2017. Pp. 236–240 (in Russian).
22. Ivanova E. V., Vinogradova I. A. Otsenivaniye usloviy realizatsii osnovnoy obrazovatel'noy programmy nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya s ispol'zovaniyem mezhdunarodnoy shkaly SACERS [Evaluating of Conditions of Implementing General Education Program of Elementary and Secondary Education Using International Scales SAKERS]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 4 (42), pp. 66–79 (in Russian).
23. Ivanova E. V., Vinogradova I. A., Mayakova E. V. *Ekspertnoye otsenivaniye obrazovatel'noy sredy shkoly s ispol'zovaniyem mezhdunarodnoy shkaly SACERS: nauchno-metodicheskoye posobiye [Expert Evaluation of Educational Environment of Schools Using International SACERS Scales: scientific and methodological manual]*. Moscow, MCU Publ., 2019. 108 p. (in Russian).

24. Ivanova E. V., Vinogradova I. A. Scales SACERS: Results of the Study of the Educational Environment of Moscow Schools. *European Journal of Contemporary Education*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 498–510 (in Russian). DOI 10.13187/ejced.2018.3.498
25. Harms T., Klifford R. M., Krajer. D. *Shkaly dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Scales for Complex Evaluation of the Quality of Education in Pre-school Educational Organizations]. Moscow, Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2018. 136 p.
26. Harms T., Jacobs V., White D. *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. Teachers College Press, 2013.
27. *Russian Patent No. 2017620679 Nauchno-metodicheskiye materialy dlya provedeniya otsenki sotsiokul'turnykh obrazovatel'nykh interaktivnykh praktik* [Research-method Materials for Evaluation of Sociocultural Educational Practices]. 2017 (in Russian).
28. Porozov R. Yu. *Kul'turno-obrazovatel'noye prostranstvo goroda* [Cultural-educational Environment of the City]. Yekaterinburg, USPU Publ., 2012. 174 p. (in Russian).
29. Bayeva I.A. *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological Safety in Education]. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2009. 246 p. (in Russian).
30. Niyazbayeva N. N. Psikhologicheskoye obosnovaniye obespecheniya komforta mladshikh shkol'nikov v obrazovatel'noy deyatel'nosti [Psychological Basis of Providing Comfort for Elementary School Students in Educational Activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Research*, 2009, no. 3, pp. 1–17 (in Russian).
31. *Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2010 g. no. 436-FZ "O zashchite detey ot informatsii, prichinyayushchey vred ikh zdorov'yu i razvitiyu"* [Federal Law of the Russian Federation 29.12.2010 No. 436-FZ "About Child Protection From Information Harmful for Health and Development"] (in Russian).
32. *GOST R 58178-2018 Sokhraneniye ob'yektov kul'turnogo naslediya. Dostupnost' ob'yektov kul'turnogo naslediya dlya malomobil'nykh grupp naseleniya* [Preserving Object of Cultural Heritage. Accessibility of Objects of Cultural Heritage for Persons with Reduced Mobility]. Moscow, Standartinform Publ., 2019. 12 p. (in Russian).

Информация об авторах

Россинская А. Н., кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Московский городской педагогический университет (пр. 2-й Сельскохозяйственный, 4, Москва, Россия, 129226).

Буланов М. В., эксперт лаборатории, Московский городской педагогический университет (пр. 2-й Сельскохозяйственный, 4, Москва, Россия, 129226).

Асонова Е. А., кандидат педагогических наук, зав. лабораторией (пр. 2-й Сельскохозяйственный, 4, Москва, Россия, 129226).

Information about the author

Rossinskaya A. N., Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher, Moscow City University (pr. 2-y Sel'skokhozyaystvennyy, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Bulanov M. V., laboratory expert, Moscow City University (pr. 2-y Sel'skokhozyaystvennyy, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Asonova E. A., Candidate of Pedagogical Sciences, head of the department, Moscow City University (pr. 2-y Sel'skokhozyaystvennyy, 4, Moscow, Russian Federation, 129226).

Статья поступила в редакцию 07.06.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 07.06.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 37.035.6 (470)+94(470)
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-43-51>

Педагогический потенциал воспитания патриотического сознания студентов (на примере подвига Д. М. Карбышева)

Николай Федорович Хилько^{1,2}, Ольга Алексеевна Озерова³

¹ Сибирский филиал Института наследия им. Д. С. Лихачева, Омск, Россия

² Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия

³ Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

^{1,2} fedorovich59@mail.ru

³ 55oz@bk.ru

Аннотация

В современную эпоху актуальным социальным идеалом в контексте отечественной культурной исторической памяти является легендарная личность Д. М. Карбышева. Важнейшими его качествами, оказавшими влияние не только на его жизнь и деятельность, были высокое стремление служить Родине, нацеленность на победу, принципиальность и бескомпромиссность, обостренное чувство правды и справедливости, мужество и отвага. В связи с этим социальный идеал личности Д. М. Карбышева рассматривается в контексте отечественной культурной исторической памяти.

Цель статьи – проанализировать педагогический потенциал форм патриотического воспитания студенческой молодежи на основе средств мемориализации культурно-исторической памяти.

Материалом исследования послужили открытые интернет-источники, а также материалы социологического опроса, проведенного в апреле 2022 г. среди студентов Омского педагогического университета на основе случайной выборки. В исследовании использовались методы сравнительного и системного анализа, а также методики разработки проектных технологий.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования состоит в систематизации форм и методов патриотического воспитания студенческой молодежи средствами мемориализации исторической памяти. Обнаружены лакуны в знании молодежью средств увековечивания памяти Д. М. Карбышева, что явилось основой разработки инновационных форм и средств патриотического воспитания. Методами социологического опроса, системного и сравнительного анализа показано отражение средств мемориализации подвига Д. М. Карбышева в формах и методах патриотического воспитания.

Практическая значимость исследования состоит в следующем. Актуализируется социальный идеал личности Д. М. Карбышева в контексте отечественной культурной исторической памяти. Формы патриотического воспитания распределены в проектных технологиях по возрастным группам детей и молодежи и определенным локациям – местам проведения патриотических акций. С помощью метода социологического опроса были выявлены традиционные и инновационные формы патриотического воспитания, предложенные студентами. В структуру разработанных технологий включены средства патриотического воспитания. Наряду с погружением в атмосферу патриотизма, военной романтики и убеждением в величии подвига осуществляется его наглядный музейный и экскурсионный показ, построенный на включении различных объектов культурно-исторической памяти в маршрут экскурсий. Определено, что для студенческой и работающей молодежи наряду с общими экскурсионными маршрутами существует семь других локусов: специальные учреждения культуры для молодежи, а также общегородские библиотеки, музеи, Дом кино, пространство «Бессмертного полка».

В результате разработки технологий выявился педагогический потенциал данных патриотических акций: их преемственность, учет уроков истории, сакральная сущность военно-патриотических подвигов во имя жизни, наглядность, зрелищный эффект, рассредоточение по аудиториям, яркость, значимость культурно-исторической памяти, эмоциональная насыщенность воздействия.

Ключевые слова: педагогический потенциал, патриотические акции, проектный метод, формы и средства патриотического воспитания, студенческая молодежь, культурно-историческая память о подвиге Д. М. Карбышева

Для цитирования: Хилько Н. Ф., Озерова О. А. Педагогический потенциал воспитания патриотического сознания студентов (на примере подвига Д. М. Карбышева) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 43–00. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-43-51>

Pedagogical potential of patriotic forms of education of students (based on the material of cultural and historical memory of the feat of D. M. Karbyshev)

Nikolay F. Khilko^{1, 2}, Olga A. Ozerova³

¹ Siberian Branch of the Likhachev Institute of Heritage, Omsk, Russian Federation

² Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, Omsk, Russian Federation

³ Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation

^{1, 2} fedorovich59@mail.ru

³ 55oz@bk.ru

Abstract

A relevant social ideal in the modern era in the context of national cultural and historical memory is the legendary personality of D. M. Karbyshev. His most important qualities, which influenced not only his life and activities, were: a high desire to serve the Motherland, a focus on victory, integrity and uncompromising, aggravated – a sense of truth and justice, courage and bravery. In this regard, the social ideal of the personality of D. M. Karbyshev is considered in the context of domestic cultural historical memory.

The goal is to analyze the pedagogical potential of forms of patriotic education of student youth on the basis of means of memorializing cultural and historical memory.

The research material was open Internet sources, as well as materials of a sociological survey conducted in April 2022 among students of the Omsk Pedagogical University on the basis of a random sample. The study used methods of comparative and systemic analysis, as well as methods for developing design technologies.

The theoretical significance of the results of the study consists in the systematization of the forms and methods of patriotic education of student youth by means of memorialization of historical memory. Lacunae were discovered in the youth's knowledge of means of perpetuating the memory of D. M. Karbyshev, which was the basis for the development of innovative forms and means of patriotic education. The methods of sociological survey, systematic and comparative analysis show the reflection of the means of memorialization of the feat of D. M. Karbyshev in the forms and means of patriotic education.

The practical significance of the study is as follows. The social ideal of the personality of D. M. Karbyshev in the context of domestic cultural historical memory. Forms of patriotic education are distributed in project technologies by age groups of children and youth and certain loci – places of patriotic actions. Using the method of sociological survey, traditional and innovative forms of patriotic education proposed by students were identified. A set of forms of patriotic education is distributed in project technologies by age groups of children and youth and certain loci – places of patriotic actions. The structure of the developed technologies includes means of patriotic education. Along with immersion in the atmosphere of patriotism, military romance and conviction in the greatness of the feat, his visual museum and excursion display is carried out, built on the inclusion of various objects of cultural and historical memory in the route of excursions.

To work with young people, seven main active forms of patriotic education in the context of project technologies have been developed. It is determined that for student and working youth, along with common excursion routes, there are seven other loci: special cultural institutions for youth, as well as citywide libraries, museums, the Cinema House, the space of the Immortal Regiment.

As a result of the development of technologies, the pedagogical potential of these patriotic actions was revealed: their continuity, taking into account the lessons of history, and the sacred essence of military-patriotic exploits in the name of life, visibility, spectacular effect, dispersion among audiences, brightness, significance of cultural and historical memory, emotional saturation of impact.

Keywords: pedagogical potential, patriotic actions, design method, forms and means of patriotic education, student youth, cultural and historical memory of the feat of D. M. Karbyshev

For citation: Khilko N. F., Ozerova O. A. Pedagogical potential of patriotic forms of education of students (based on the material of cultural and historical memory of the feat of D. M. Karbyshev) [Pedagogicheskiy potentsial vospitaniya patrioticheskogo soznaniya studentov (na primere podviga D. M. Karbysheva)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 43–51 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-43-51>

Введение

Как известно, в советскую эпоху проводилась действительно большая и плановая работа по развитию у молодежи гражданственности, патриотизма, по формированию профессионально значимых качеств и умений, особенно в процессе военной и связанных с

ней видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности. Воспитание молодых людей было нацелено на уважение общепринятых норм поведения, на неприятие вредных привычек [1].

О необходимости улучшения военно-патриотического воспитания говорилось уже на июньском (1963) пленуме ЦК КПСС. Важным документом, нацеливающим школы, органы народного образования, комсомольские организации, организации ДОСААФ на проведение этой работы, явилось совместное постановление ЦК ВЛКСМ, Министерства просвещения СССР и ЦК ДОСААФ «О дальнейшем усилении военно-патриотического воспитания учащихся и повышении уровня работы организаций ДОСААФ в школах» [2].

В современных условиях важным, как никогда, становится приобщение молодежи к культурно-исторической памяти, наполненной патриотическим содержанием. В этом смысле права Е. М. Михайлова, что «Важнейшим условием, обеспечивающим могущество России и развитие ее как свободного государства, является формирование у граждан, прежде всего у молодежи, высокого патриотического сознания, верности Отечеству, гражданскому долгу, готовности к выполнению конституционных обязанностей» [3, с. 25].

В средствах массовой информации появляются порой различного рода измышления, имеющие своей целью подорвать авторитет страны, всячески оклеветать и очернить прошлое. Их действия направлены на осквернение святынь прошлого, искажение исторической памяти, грубое вторжение в патриотическое сознание. Как справедливо указывает И. В. Бачинин, они «стремятся подорвать уважение к подвигу народа, опорочить память участников минувшей войны, принизить роль победы Советского Союза во Второй мировой войне, его заслуги в разгроме фашистских агрессоров». Поэтому можно смело утверждать, что сегодня в сфере профессиональной педагогики лежат задачи устранить педагогические просчеты прошлого воспитания, укрепить патриотический дух молодого поколения, вернуть ему подлинную историческую память и восстановить патриотическое сознание молодежи. В связи с этим необходимо «исследовать важнейшие свойства морального и духовного состояния народа, обеспечившие победу над врагом, выявить духовные истоки ярко проявившихся патриотических качеств российского народа-победителя, выступившего как единое целое в борьбе с фашизмом» [4, с. 93].

В этом контексте действительно важным остается формирование патриотического сознания на основе ценностных ориентаций студенческой молодежи, которая, по мнению Ж. В. Пузановой, Т. И. Лариной, является «социально-политическим и культурным ядром молодежи, обладающим активностью и реактивностью, а также определенным интеллектуальным бэкграундом». Совершенно верно, поставленные задачи немислимы без

адекватного патриотического воспитания и формирования патриотического сознания в образовательном процессе в ходе самовоспитания молодежи. В этом смысле становится понятным, что «перспективы становления современного общества во многом зависят от проявления подрастающим поколением своей активности в плане образования и саморазвития». Именно эта часть молодежи «способна стимулировать социальные трансформации, являясь агентом социализации, осуществляя не только образовательную деятельность, но и воспитательную» [5, с. 99]. Однако сам механизм патриотического самовоспитания и его проектное воплощение остаются слабо разработанными. При этом, как считает И. В. Ариндачук, субъектные и деятельностные детерминанты этой активности еще недостаточно изучены [6, с. 103].

И действительно, политическое лидерство и гражданская активность молодежи в условиях постоянных перемен становятся все более уязвимыми. Причина этого кроется в том, что возможность быть в авангарде политических событий для студентов во все времена была во многом связана с опорой на политическую поддержку государства. В этом смысле правы Ю. Р. Вишневецкий и Д. Ю. Нархов, которые считают, что главная особенность современной политической ситуации в том, что она «отражает растущую политическую активность молодежи, особенно студенческой, насколько реальная политическая жизнь позволяет (или не позволяет) ей почувствовать себя субъектом политических процессов и перемен, насколько реальные политики вызывают (или не вызывают) ее доверие, защищают (или не защищают) ее жизненные интересы» [7, с. 171].

Действительно, актуальность проблемы формирования педагогического потенциала патриотического воспитания студентов связана с задачами воспитания патриотичной молодежи, которые направлены на противодействие целям замещения кодов отечественного коллективного бессознательного чуждыми ментальности народов страны «ценностями» потребления. Все это позволяет воспитывать молодежь, обладающую «способностью принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, общества и своей семьи», что «позволит выработать самобытное мировоззрение, национальную идею и успешную жизненную идеологию» [8, с. 457–458], которая не может не опираться на совокупность востребованных молодежью социальных идеалов.

В связи с вышесказанным можно отметить, что установление связи патриотического сознания с социальными идеалами молодежи – единственно правильный путь нового воспитания российской молодежи на основе романтического стремления к

подвигу, готовности к самопожертвованию во имя сохранения идеалов справедливости и гуманизма. В современную эпоху актуальным социальным идеалом в контексте отечественной культурной исторической памяти является легендарная личность Д. М. Карбышева. Важнейшими его качествами, «оказавшими влияние не только на его жизнь и деятельность, но и на развитие военно-инженерного дела, были: высокое стремление служить Родине, нацеленность на победу, поиск новых методов инженерного обеспечения боевых действий войск, трудолюбие и целеустремленность, принципиальность и бескомпромиссность, педантичность, обостренное чувство правды и справедливости, мужество и отвага» [9, с. 14].

Материал и методы

Материалом исследования послужили открытые интернет-источники, а также материалы социологического опроса, проведенного среди студентов Омского педагогического университета. В апреле 2022 г. при помощи онлайн-анкетирования были опрошены по 55 % (метод основного массива) студентов 2-го и 3-го курсов, что представляет собой квазипанель. Эмпирическая база исследования формировалась с помощью случайной выборки. В исследовании использовались теоретические методы сравнительного и системного анализа, а также эмпирические методики разработки проектных технологий.

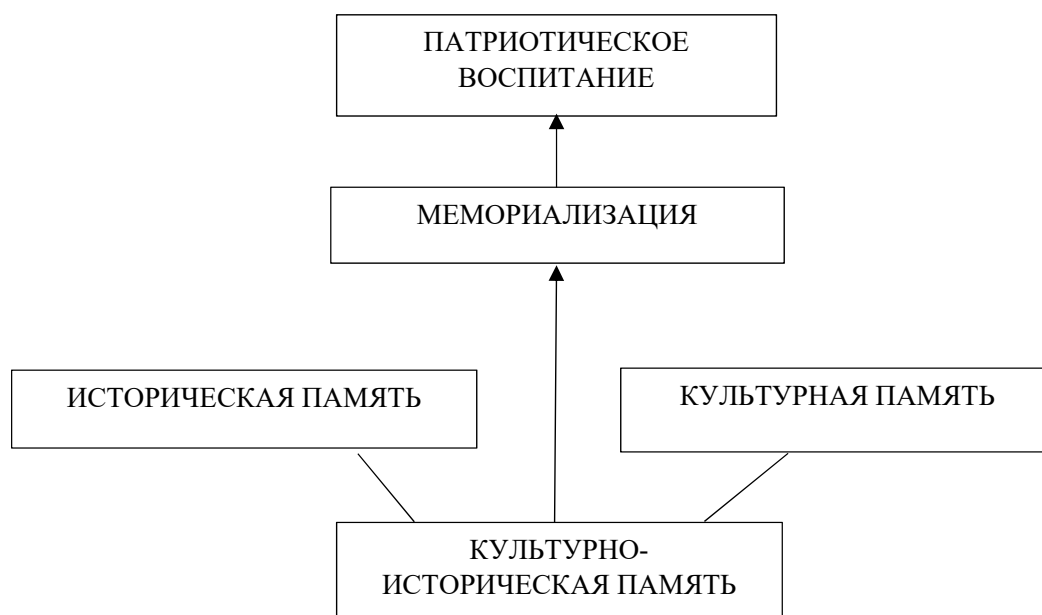
Результаты и обсуждение

Думается, что процесс мемориализации культурно-исторической памяти, способный оказывать мощное влияние на патриотическое воспитание, срабатывает в системной взаимосвязи. На основе

этого обнаруживается некоторая система патриотического воспитания студенческой молодежи средствами мемориализации исторической памяти (рисунок).

Для выявления педагогического потенциала форм патриотического воспитания студенческой молодежи средствами мемориализации культурно-исторической памяти о подвиге героя-омича Д. М. Карбышева был проведен опрос. Анализ социологического опроса компетентности 145 студентов факультета педагогики и психологии Омского педагогического университета о подвиге героя и средствах мемориализации в городе показал следующее. Респондентам в ходе опроса было задано 13 вопросов, из них четыре – по биографии Д. М. Карбышева, девять вопросов – по средствам увековечивания памяти героя.

Нужно сказать, что в основном студенты показали обширные знания биографии Д. М. Карбышева. Большинство опрошенных (75,9 %) отметили, что Дмитрий Михайлович знаменит прежде всего тем, что участвовал в пяти войнах. Однако лишь 4,5 % опрошенных видят и осознают значимость его подвига, состоящего в том, что он остался патриотом своей Родины и не пошел на сотрудничество с врагом. Следует указать, что практически все опрошенные (98,5 %) отметили значимость Д. М. Карбышева в инженерно-строительных работах. При этом большее число студентов, участвовавших в опросе (86,8 %), знают о неоценимом вкладе героя-омича в строительство фортификационных укреплений в Брестской крепости. Наряду с данным фактом большинство студентов (86,3 %) понимают причину значимости увековечивания памяти Д. М. Карбышева – она заключается в совокупности данных о его рождении в Омске, об уче-



Система патриотического воспитания студенческой молодежи средствами мемориализации исторической памяти

бе в Омском кадетском корпусе, об участии в восстановлении взорванного колчаковцами железнодорожного моста через Иртыш.

Из шести имеющихся в городе средств увековечивания памяти героя подавляющее большинство опрошенных (93,2 %) знали о мемориальной доске, расположенной на здании кадетского корпуса. Чуть меньшее число респондентов показали знание всех мест мемориализации памяти героя (памятник, улица, железнодорожные станции, аэропорт, детский оздоровительный лагерь, мемориальная доска на кадетском корпусе). Нужно отметить, что 77,2 % опрошенных студентов знают о постановке балета «Карбышев» в Омском государственном музыкальном театре. Такое же количество опрошенных утверждают, что цветы и почести у памятника Герою Советского Союза Д. М. Карбышеву отдают в Омске в мемориальном сквере ежегодно в день его гибели – 18 февраля. Из предложений студентов провести памятные мероприятия, на наш взгляд, наиболее перспективными являются следующие формы: акция «Один день из жизни Карбышева»; приуроченный ко Дню Великой Победы конкурс; выставка, творческая инсталляция в «Проекте М»; больше постановок в театре; отдельная колонна в «Бессмертном полку» в День Победы, где будут нести его портрет; памятные дни на классных часах в школах; военно-патриотическая игра. Лишь 13 % опрошенных студентов считают, что в городе использовано уже достаточное количество способов увековечивания памяти героя.

При этом в качестве недостатков можно отметить незнание студентами о существовании средней общеобразовательной школы № 50, носящей имя Д. М. Карбышева, памятника герою и музея героя при этой школе, о технической школе РОСТО, носящей его имя. Студенты совершенно не владе-

ют информацией о художественном фильме «Родины солдат» (1975, «Мосфильм», режиссер Ю. Чулюкин), рассказывающем о жизни и подвиге Д. М. Карбышева, поэме А. Васильева «Достоинство», теплоходе «Генерал Карбышев». Всего обнаружилось пять лагун в знании молодежью средств увековечивания памяти Д. М. Карбышева, что может быть основой разработки инновационных форм и средств патриотического воспитания.

Нужно отметить, что в государственной программе патриотического воспитания значительное внимание уделяется работе с детьми и молодежью [10]. Соотнесем формы патриотического воспитания и средства мемориализации подвига Д. М. Карбышева. Причем данные средства могут потенциально отражаться в многообразии форм патриотического воспитания (табл. 1).

Из данного соотнесения выявляются традиционные формы патриотического воспитания: уроки мужества, реальная и виртуальная экскурсии в музеи, литературно-музыкальная композиция ко дню рождения Героя Советского Союза Д. М. Карбышева (14 октября), возложение цветов и патриотическая акция в сквере в день гибели героя – 18 февраля. К ним добавляются предложенные студентами шесть инновационных форм патриотического воспитания: акция «Один день из жизни Карбышева», приуроченная ко Дню Великой Победы; конкурс и патриотическая выставка рисунков по теме подвига Д. М. Карбышева; творческая инсталляция в «Проекте М»; формирование отдельной колонны в акции «Бессмертный полк» в День Победы; классные часы в школах, посвященные памяти героя; военно-патриотическая игра. А также налицо средства воплощения патриотических акций: чтение книги «Омичи в боях за Родину», включение посещения станций в проект «Память героя», теплохода «Генерал Карбышев», аэ-

Таблица 1

Средства мемориализации подвига Д. М. Карбышева в формах патриотического воспитания

Средства мемориализации памяти Д. М. Карбышева	Формы патриотического воспитания средствами мемориализации памяти Д. М. Карбышева
Музей Д. М. Карбышева во дворе омской школы № 90	Уроки мужества, реальная и виртуальная экскурсии по музею
Железнодорожные станции Карбышево-1 и Карбышево-2	Включение посещения станций в проект экскурсии «Память героя»
Двухпалубный теплоход «Генерал Карбышев» на 210 человек (Обь-Иртышское речное пароходство)	Включение посещения теплохода в проект экскурсии «Память героя»
Омский аэропорт имени Д. М. Карбышева	Включение посещения аэропорта в проект экскурсии «Память героя»
Музей Омского кадетского военного корпуса	Реальная и виртуальная экскурсии по музею
Художественный фильм «Родины солдат» (1975)	Просмотр фрагментов фильма
Балет «Карбышев» Омского музыкального театра	Просмотр видеофрагментов спектакля
Поэма А. Васильева «Достоинство»	Литературно-музыкальная композиция ко дню рождения Героя Советского Союза Д. М. Карбышева (14 октября)
Памятник в сквере Д. М. Карбышева	Возложение цветов и патриотическая акция в сквере в день рождения (14 октября) и в день гибели (18 февраля)

ропорта имени Д. М. Карбышева, просмотры фрагментов фильма «Родины солдат», видеофрагментов балета «Карбышев» Омского музыкального театра.

Кроме того, можно взять в качестве образца успешную деятельность в сфере патриотического воспитания и сохранения исторической памяти ряда образовательных организаций и общественных объединений. По мнению И. А. Поппа и И. С. Шахновича, эти организации, «как правило, используют в своей деятельности проектную технологию, которая позволяет сочетать традиционные и инновационные элементы, оказывать формирующее воздействие на представителей подрастающего поколения» [11, с. 190].

Надо иметь в виду, что в настоящее время проектный подход стал для молодежи, особенно для молодежных и детских общественных объединений, привычным, применяемым в силу своей универсальности в самых различных областях деятельности. «Он состоит в том, что вначале импульс для проекта дает актуальная общественная проблема, которая затем поддерживается конкретной молодежной инициативой, концентрируется и целевым образом проектируется. Целостное проектирование представляет собой достаточно технологизированный процесс – от определения ожидаемой эффективности до разработки и обоснования

Таблица 2

Проектные технологии проведения патриотических акций по возрастным группам детей и молодежи

Локусы – места проведения патриотических акций	Формы патриотического воспитания	Методы патриотического воспитания
Омский историко-краеведческий музей	Реальная и виртуальная экскурсии по музею	Показ величия подвига
Средние общеобразовательные школы	Уроки мужества, классные часы, посвященные памяти героя	Погружение в атмосферу патриотизма, убеждение в величии подвига
Мемориальный сквер	Патриотическая акция, почетный караул	Приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига
ДОЛ им. Д. М. Карбышева	Военно-патриотическая игра-квест «Юные карбышевцы»	Погружение в атмосферу военной романтики
Учреждения дополнительного образования для детей и юношества	Викторина, конкурс патриотической песни и патриотическая выставка рисунков по теме подвига Д. М. Карбышева	Развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам
Патриотическая экскурсия по городу	Тематическая экскурсия: культурно-исторический обзор подвига Д. М. Карбышева	Включение посещения станций в проект экскурсии «Память героя», теплохода «Генерал Карбышев», аэропорта имени Д. М. Карбышева
Музей и мемориал СОШ № 90	Реальная и виртуальная экскурсии по музею	Показ величия подвига
Областная детская библиотека им. А. С. Пушкина, областная юношеская библиотека	Патриотические чтения и выставка рисунков по теме подвига Д. М. Карбышева	Чтение и инсценировка подвигов омичей по книге «Омичи в боях за Родину»
«Бессмертный полк»	Формирование отдельной колонны в акции «Бессмертный полк» в День Победы	Развитие чувства сопричастности к подвигам героев
Парк Победы	Патриотическая акция: Вахта Памяти	Приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига
Омский Дом кино	Патриотическое киномероприятие	Просмотры фрагментов фильма «Родины солдат» (1975), видеофрагментов балета «Карбышев» Омского музыкального театра
Музей воинской славы омичей	Реальная и виртуальная экскурсии по музею	Показ величия подвига
Омская городская библиотека	Литературно-музыкальная композиция ко дню рождения Героя Советского Союза Д. М. Карбышева (14 октября)	Развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам
Дворец студенческой молодежи «Звездный»	Акция «Один день из жизни Карбышева», приуроченная ко Дню Великой Победы	Приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига
Омский молодежный центр «Химик»	Творческая инсталляция в «Проекте М» (выставки в омских переходах)	Приобщение к исторической памяти, сакрализация подвига

временных, финансовых, организационных, кадровых условий и механизмов» [12, с. 3].

В этих технологизированных условиях, по мнению С. М. Ахмедхановой, «для воспитания у человека качеств победителя важно придавать серьезное значение формированию российской идентичности, то есть воспитанию у граждан страны чувства осознания себя как носителя российской культуры, ответственности за судьбу страны, приверженности базовым национальным ценностям российского общества, являющимся основой духовно-нравственного развития» [13, с. 438].

Рассмотрим непосредственно педагогический потенциал указанных выше соотнесенных форм патриотического воспитания, которые могут быть привязаны к определенным локусам – местам проведения патриотических акций.

Итак, выделенные выше формы и средства можно распределить в проектных технологиях патриотического воспитания по возрастным группам детей и молодежи и определенным локусам – местам проведения патриотических акций.

Для студентов как лидеров школьного движения разработано семь деятельностных форм патриотического воспитания в контексте проектных технологий (табл. 2), привязанных к условиям определенных локусов – мест проведения, являющихся частью культурной среды города. К ним относятся средние общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, музеи, библиотеки, детские оздоровительные лагеря, экскурсионные маршруты. Здесь используется семь разнообразных методов патриотического воспитания. Наряду с погружением в тему патриотизма, военной романтики и убеждением в величии подвига осуществляется его наглядный музейный и экскурсионный показ, построенный на включении посещения станций в проект экскурсии «Память героя», теплохода «Генерал Карбышев», аэропорта имени Д. М. Карбышева. Приобщению к исторической памяти способствует сакрализация подвига во время почетного караула. Особое значение приобретает развитие чувства патриотизма и сопричастности к военным подвигам в ходе Вахты Памяти. Этой же цели способствуют чтение и инсценировка подвигов земляков по книге «Омичи в боях за Родину».

В этом плане актуальным фактором, утверждающим патриотическое сознание молодежи, должно стать формирование моральных аспектов гражданственности и патриотического долга, которые основаны, как считают Е. Н. Яркова, А. Г. Иванов, Я. В. Мальцев, на «преодолении как тотального релятивизма, так и тотального фундаментализма посредством культивирования принципа коммуникативности как пути формирования морального сознания личности и как метода этического образования» [14, с. 11].

Заключение

Социологический опрос студентов Омского педагогического университета по выявлению реального состояния патриотического сознания и компетентности в сфере мемориализации подвига Д. М. Карбышева, а также отношения к исторической памяти показал, что они глубоко осознают значимость и величие подвига, понимают его сущность, видят инновационные пути формирования патриотического сознания среди молодежи. Однако далеко не все студенты осведомлены о формах, методах и средствах увековечивания памяти Д. М. Карбышева, видят возможности приобщения обучающихся к исторической памяти через художественные средства, владеют современными технологиями проектной деятельности.

Таким образом, обозначенные представления отражают значимость выявления педагогического потенциала форм патриотического воспитания студентов (на материале культурно-исторической памяти о подвиге Д. М. Карбышева), построенного на моральных принципах высокой духовности: формировании героизма, самоотверженности, культя подвига, любви к Родине и ответственности за свою Отчизну.

Необходимо воспитывать у всех поколений наших граждан такое важное свойство победителя, как жизнестойкость – способность к преодолению трудностей, крепость духа. Отсюда – важность формирования черт личности, которые «определяют качественную специфику поведения человека: его добродетельность; следование принципам веры, любви, альтруизма, смысла жизни; креативность, оптимизм. Жизнестойкость обладает основными признаками духовных особенностей, однако не тождественна им. Она представляет собой единство природных и нравственных начал» [15, с. 45].

Для студенческой и работающей молодежи наряду с общими экскурсионными маршрутами существуют и другие локусы: специальные учреждения культуры для молодежи, общегородские библиотеки, музеи, Дом кино, акция «Бессмертный полк». Здесь действуют аналогичные средства, включающие, кроме выше перечисленных, просмотры фрагментов фильма «Родины солдат» и видеофрагментов балета «Карбышев» Омского музыкального театра.

В результате разработки технологий выявился педагогический потенциал данных патриотических акций: их преемственность, учет уроков истории, сакральная сущность военно-патриотических подвигов во имя жизни, наглядность, зрелищный эффект, яркость, значимость культурно-исторической памяти, эмоциональная насыщенность воздействия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кутепов В. А., Рыбаков С. В. Военно-патриотическое воспитание школьников Западной Сибири (1968–1991 гг.) // Омский научный вестник. 2013. № 5 (122). URL: <https://cyberleninka.ru/article/> (дата обращения: 26.06.2022).
2. О дальнейшем усилении военно-патриотического воспитания учащихся и повышении уровня работы организаций ДОСААФ в школах: совместное постановление ЦК ВЛКСМ, Министерства просвещения РСФСР и ЦК ДОСААФ // Советский патриот. 1964. 8 дек.
3. Михайлова Е. М. Историческая память о героике в Великой Отечественной войне как фактор воспитания патриотизма и национального самосознания молодежи // Вестник Российского университета кооперации. 2015. № 2 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/> (дата обращения: 26.06.2022).
4. Бачинин И. В. Духовно-нравственные качества российского народа-победителя... // Великий подвиг народа по защите Отечества: вехи истории: сб. науч. ст. Екатеринбург: [б. и.], 2020. Ч. 1. С. 91–95.
5. Пузанова Ж. В., Ларина Т. И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. № 4. С. 99–111.
6. Ареандачук И. В. Субъектно-деятельностные детерминанты образовательно-развивающей активности учащейся молодежи // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15, № 2. С. 103–119.
7. Вишневский Ю. Р., Нархов Д. Ю. Управленцам вузов о социокультурном развитии // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 3. С. 165–172.
8. Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Рябова М. Г. Самоопределение и самореализация молодежи России: социально-нравственные и психолого-педагогические аспекты проблемы // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 3. С. 440–462.
9. Миркинский В. А. Военная и научная деятельность Дмитрия Михайловича Карбышева: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. С. 14.
10. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201601040050> (дата обращения: 26.06.2022).
11. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 189–194.
12. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://vmo.rgub.ru/files/project-937-2.pdf> (дата обращения: 26.06.2022).
13. Ахмедханова С. М. Формирование национальной идентичности // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 438–441.
14. Яркова Е. Н., Иванов А. Г., Мальцев Я. В. Этическое образование: пути формирования морального сознания личности (опыт осмысления тюменской этико-философской традиции) // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 11–40.
15. Шадриков В. Д. Категории деятельности и ее применение к изучению качества профессионального образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. 175 с.

References

1. Kutepov V. A., Rybakov S. V. Voenno-patrioticheskoye vospitaniye shkol'nikov Zapadnoy Sibiri (1968–1991) [Military Patriarchal School of the Commonwealth West Siberia (1968–1991)]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 2013, no. 5 (122) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/> (accessed 26 June 2022).
2. O dal'neysheem usilenii voyenno-patrioticheskogo vospitaniya uchashchikhsya i povyshenii urovnya raboty organizatsiy DOSAAF v shkolakh: sovместnoye postanovleniye TsK VLKSM, Ministerstva prosveshcheniya RSFSR i TsK DOSAAF [On the Far Ham Strengthening of the Military-Patriarchal Law of the Pilot and Increasing the Level of Communication of the DOSAAF Organization in Schools: joint resolution of the Central Committee of the Komsomol, the Ministry of Education of the RSFSR and the Central Committee of DOSAAF]. *Sovetskiy patriot*, 1964, 8th December (in Russian).
3. Mikhaylova E. M. Istoricheskaya pamyat' o geroike v Velikoy Otechestvennoy voyne kak faktor vospitaniya patriotizma i natsional'nogo samosoznaniya molodezhi [Historical memory of heroics in the Generous Fatherland]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta kooperatsii – Vestnik of the Russian University of Cooperation*, 2015, no. 2 (20) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/> (accessed 26 June 2022).
4. Bachinin I. V. Dukhovno-nravstvennyye kachestva rossiyskogo naroda-pobeditelya... [Spiritual and moral qualities of the Russian victorious people...]. *Velikiy podvig naroda po zashchite Otechestva: vekhi istorii: sbornik nauchnykh statey. Chast' I* [Great feat of the people to defend the Fatherland: milestones of history: a collection of scientific articles Part 1]. Yekaterinburg, 2020. 356 p. (in Russian).
5. Puzanova Zh. V., Larina T. I. Vliyaniye obucheniya v vuze na izmeneniye tsennostnykh oriyentatsiy obuchayushchikhsya [The impact of university studies on changing the value orientation of students]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, no. 4, pp. 99–111 (in Russian).
6. Areandachuk I. V. Sub'yektno-deyatelnostnyye determinanty obrazovatel'no-razvivayushchey aktivnosti uchashcheysya molodezhi [Subject-activity determinants of educational-developing activity of the student]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self-Development*, 2020, vol. 15, no. 2, pp. 103–119 (in Russian).

7. Vishnevskiy Yu. R., Narkhov D. Yu. Upravlentsam vuzov o sotsiokul'turnom razvitii [University managers on socio-cultural development]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*, 2018, vol. 22, no. 3, pp. 165–172 (in Russian).
8. Abdullin A. G., Likholetov V. V., Ryabova M. G. Samoopredeleniye i samorealizatsiya molodezhi Rossii: sotsial'no-nravstvennyye i psikhologo-pedagogicheskiye aspekty problemy [Self-determination and self-realization of the youth of Russia: socio-moral and psychological and pedagogical aspects of the problem]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 440–462 (in Russian).
9. Mirkiskin V. A. *Voyennaya i nauchnaya deyatel'nost' Dmitriya Mikhaylovicha Karbysheva. Avtoref. dis. kand. ist. nauk* [Military and scientific activities of Dmitry Mikhailovich Karbyshev. Abstract of thesis cand. histor. sci.]. Moscow, 2004. 14 p. (in Russian).
10. *Gosudarstvennaya programma "Patrioticheskoye vospitaniye grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016–2020 gody" (utv. Postanovleniyem Pravitel'stva RF ot 30 dekabrya 2015 no. 1493)* [State program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016–2020"] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201601040050> (accessed 26 June 2022).
11. Popp I. A., Shakhnovich I. S. Proyektnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere vs Rossiyskogo patrioticheskogo proyekta "Zhivaya istoriya") [Project approach in patriotic education of youth (on the example of the All-Russian patriotic project "Living History")]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, 2015, no. 12, pp. 189–194 (in Russian).
12. *Strategiya razvitiya molodyozhi Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* [Youth Development Strategy of the Russian Federation for the period until 2025] (in Russian). URL: <https://vmo.rgub.ru/files/project-937-2.pdf> (accessed 26 June 2022).
13. Akhmedkhanova S. M. *Formirovaniye natsional'noy identichnosti* [The formation of the national is identical]. *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 14, pp. 438–441 (in Russian).
14. Yarkova E. N., Ivanov A. G., Mal'tsev Ya. V. Eticheskoye obrazovaniye: puti formirovaniya moral'nogo soznaniya lichnosti (opyt osmysleniya tyumenskoy etiko-filosofskoy traditsii) [Ethical education: ways to form the moral consciousness of a person (experience in understanding the Tyumen etiquette-philosophical tradition)]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2022, vol. 24, no. 6, pp. 11–40 (in Russian).
15. Shadrikov V. D. *Kategorii deyatel'nosti i yeyo primeneniye k izucheniyu kachestva professional'nogo obrazovaniya* [Categories of activity and its application to the study of the quality of vocational education]. Moscow, Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly ekonomiki Publ., 2012. 175 p. (in Russian).

Информация об авторах

Хилько Н. Ф., старший научный сотрудник, Сибирский филиал Российского института наследия им. Д. С. Лихачева (ул. Андрианова, 28, Омск, Россия, 644077); профессор, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (пр. Мира, 55, Омск, Россия, 644077).

Озерова О. А., доцент, Омский государственный педагогический университет (наб. Тухачевского, 14, Омск, Россия, 644099).

Information about the authors

Khilko N. F., Senior Researcher, Siberian Branch, Russian Institute of Heritage named after D. S. Likhachev (ul. Andrianova, 28, Omsk, Russian Federation, 644077); Professor, Dostoevsky State University (pr. Mira, 55, Omsk, Russian Federation, 644077).

Ozerova O. A., Associate Professor, Omsk State Pedagogical University (nab. Tukhachevskogo, 14, Omsk, Russian Federation, 644099).

Статья поступила в редакцию 26.06.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 26.06.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 376.58

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-52-59>

Опыт реализации программы профилактики девиантного поведения подростков

Алена Павловна Головина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, bold-angel@yandex.ru

Аннотация

Проведен анализ статистических данных и необходимости своевременной профилактики аддиктивного поведения среди подростков.

Материалом исследования послужила разработанная и реализованная нами программа профилактики алкоголизма среди подростков «Давай вести здоровый образ жизни», а также анализ литературы в области предупреждения девиантного поведения, системы межведомственного взаимодействия, в том числе психологии и психотерапии семьи.

Во время пубертатного периода происходит жизненное самоопределение подростка, формируются планы на будущее. Он изменяется сам, пытается понять самого себя и свои возможности. Изменяются требования и ожидания, предъявляемые к нему другими людьми. Он вынужден постоянно подстраиваться, приспосабливаться к новым условиям и ситуациям, но не всегда это происходит успешно. В связи с трудностями, которые испытывает тинейджер в данном возрастном периоде, он уязвим для алкогольного соблазна. Следовательно, программа профилактики алкоголизма крайне важна для данного возрастного этапа. С обозначенной целью и была разработана и апробирована наша программа профилактики алкоголизма среди подростков, которая состоит из четырех модулей с конкретной комплексной направленностью деятельности, где каждый модуль выполняет свою незаменимую функцию в развитии здорового, законопослушного и ответственного гражданина.

Разработанная нами программа оказала положительное воздействие на сознание подростков и помогла сформировать мотивацию отказа от употребления алкоголя, так как мы использовали комплексный подход, который подразумевал не только профилактику в отношении подростков, но и привлечение в данный процесс их родителей, что позволило расширить знания в области проблемы алкоголизации. Для осуществления нашей программы нами были разработаны соответствующие требования, которым должны были соответствовать специалисты, осуществляющие профилактическую деятельность. Это позволило избежать педагогических ошибок с их стороны и оказать реальную помощь подросткам, нуждающимся в профилактике алкогольной зависимости.

Ключевые слова: *девиантное поведение, алкоголизм, социально-педагогическая программа, профилактика, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, спиртосодержащая продукция, алкоголь, подросток, межведомственное взаимодействие, помощь*

Для цитирования: Головина А. П. Опыт реализации программы профилактики девиантного поведения подростков // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 52–59. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-52-59>

Experience of implementation of the program for prevention of deviant behavior of adolescents

Alena P. Golovina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, bold-angel@yandex.ru

Abstract

The analysis of statistical data and the need for timely prophylactic addictive behavior among adolescents was carried out.

The research material was the developed and implemented program for the prevention of alcoholism among adolescents «Keep a healthy lifestyle». As well as the analysis of literature in the field of prevention of deviant behavior, the system of interdepartmental interaction, including psychology and family psychotherapy.

During puberty, the teenager's life self-determination takes place, plans for the future are formed. He changes himself, tries to understand himself and his capabilities. Requirements and expectations of other people change. He is forced to adapt, to adapt to new conditions and situations constantly, but this does not always happen successfully. Due to the difficulties experienced by a teenager in this age period, the teenager is vulnerable to alcohol seduction.

Consequently, the alcoholism prevention program is extremely important for this age stage. For this purpose, our program for the prevention of alcoholism among adolescents was developed and tested, which consists of 4 modules with a certain complex focus of activity. Where each module fulfills its irreplaceable function in the development of a healthy, law-abiding and responsible citizen.

The program developed by us had a real impact on the minds of adolescents and helped to form the motivation to stop drinking alcohol. Since we used a complex nature, which meant not only the prevention of adolescents themselves, but also the involvement of their parents in this process for interaction, which made it possible to expand knowledge in the field of alcohol abuse. To implement our program for the prevention of alcoholism among adolescents, we have developed and presented certain requirements that had to be met by specialists carrying out preventive activities. This made it possible to avoid pedagogical mistakes on the part of specialists and to provide real help to adolescents who need prevention of alcohol dependence.

Keywords: *deviant behavior, alcoholism, social and pedagogical program, prevention, commission on minors' affairs and protection of their rights, alcohol-containing products, alcohol, teenager, interagency interaction, assistance*

For citation: Golovina A. P. Experience of implementation of the program for prevention of deviant behavior of adolescents [Opyt realizatsii programmy profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 52–59 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-52-59>

Введение

В современном обществе существует много различных форм девиантного поведения, мы остаемся на аддиктивных зависимостях, а именно на проблеме алкоголизма среди подростков. Употребление спиртных напитков (спиртосодержащей продукции) для молодежи является неотъемлемым атрибутом вечеринок, встреч, дискотек. Согласно данным Росстата на 2019 г., количество людей, зависимых от алкогольной продукции, составляет более 1,3 млн человек, смертность из-за отравлений алкоголем выросла на 14 % (всего умерло 6 тыс. человек) в сравнении с 2018 г. [1].

За отчетный период 2020 г. наблюдается рост употребления алкогольной продукции среди несовершеннолетних, что подтверждается статистическими данными рассмотренных административных материалов на заседаниях районных комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП).

Отметим, что первую дозу алкоголя дети получают уже в 10 лет, и в большинстве случаев из рук собственных родителей [2]. Чем же так опасно раннее употребление алкогольной продукции для лиц, не достигших возраста совершеннолетия? Все просто – алкоголизм у неокрепшего организма отличается тем, что плато толерантности наступает через 1,5–2 года, когда для взрослого человека период потери контроля над употреблением алкоголя может превышать 10 лет [3].

Злоупотребление алкоголем у большей части подростков обусловлено не эндогенными, а ситуационными факторами (влияние компании) и постоянно сочетается с другими формами девиантного поведения, которые тоже носят групповой характер и нередко приводят к совершению административных правонарушений. Употребление алкоголя в раннем возрасте еще несформировавшимися орга-

низмами юношей и девушек в обозримом будущем может привести к социальной нестабильности российского общества, а также к изменениям в генофонде нации, так как ежегодно рождение детей с различными отклонениями увеличивается.

Проблему злоупотребления спиртными напитками среди подростков невозможно решить только с помощью запретов и ограничений. По всей России на всех уровнях проводится мощная профилактическая работа, осуществляемая с помощью межведомственного взаимодействия различных органов, учреждений и организаций, занимающихся профилактической деятельностью, которая регламентирована Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». В данном законе регламентированы основные виды деятельности и обязанности по работе с несовершеннолетними правонарушителями [4, 5].

Несмотря на то что межведомственная система профилактики осуществляет огромную работу, мир не стоит на месте: меняются традиции, форматы поведения, растет правосознание молодежи в части их прав (в основном благодаря доступности информации), меняются модели их поведения. Все это ведет к необходимости разработки и внедрения более новых, современных методов работы с подростками с целью донести необходимость соблюдения общепринятых правил и норм в обществе, регламентированных законом, а также направить энергию в мирное русло, на укрепление здоровья подрастающего поколения [6].

Нами была разработана и апробирована программа профилактики алкоголизма среди подростков в 2017–2018 году «Давай вести здоровый образ жизни», которая по сей день непрерывно изменяется, дополняется и совершенствуется на базе работы

КДН и ЗП при администрации Кировского района г. Томска [7].

Данная программа знакомит подростков с последствиями алкогольной зависимости, предоставляет возможность педагогу использовать технологии и методики первичной профилактики алкогольной зависимости, а также предусматривает установление неиспользованного резерва семейного воспитания, нахождение путей оптимального педагогического взаимодействия школы и семьи. Через непосредственное включение семьи в воспитательный процесс посредством системы родительских собраний, общешкольных мероприятий с детьми и родителями в совместном взаимодействии с КДН и ЗП [8, 9].

Результаты и обсуждение

Рассмотрим подробно содержание и результаты реализации программы «Давай вести здоровый образ жизни», которая рассчитана на подростков 14–15 лет (9-й класс), *имеющих склонность к алкогольной аддикции или ранее употреблявших спиртосодержащую продукцию, а также на включение родителей в процесс социально-педагогической профилактики с учетом возможной имеющейся асоциальной склонности.*

Целью программы является создание условий для формирования мотивации отказа от употребления алкоголя подростками.

Для достижения поставленной цели настоящей программы необходимо решение следующих задач:

1. Выявление группы лиц, склонных к употреблению алкоголя или ранее употреблявших алкоголь.

2. Создание условий для формирования негативного отношения к употреблению алкоголя.

3. Формирование мотивации отказа от употребления алкоголя.

4. Способствование вовлечению подростков во внеурочную деятельность, дополнительное образование (кружки, секции).

5. Формирование положительного отношения к здоровому образу жизни.

Для оценки результативности программы нами были разработаны критерии ее эффективности:

1. Уровень знаний о вреде алкогольной продукции:

– высокий уровень: у подростка сформировано представление о вреде спиртосодержащей продукции и ее влиянии на внутренние органы человека. Знают о вредном влиянии алкоголя на эмоциональное состояние, физическое развитие и нервную систему в общем. Имеют представление о последствиях потери самоконтроля, задумываются о своем будущем и направлены на сбережение собственного здоровья;

– средний уровень: подростки понимают вред алкоголя, но при этом имеют ошибочное представ-

ление о том, что нерегулярное его употребление безвредно, поэтому употребление по праздникам допустимо и не страшно. Также ошибочно предполагают, что алкоголь не наносит особого вреда взрослым, так как их организмы уже сформированы;

– низкий уровень: подростки, которые принимают алкоголь и положительно о нем отзываются, считают, что он имеет «полезные» свойства. Ошибочно считают, что могут самостоятельно остановиться в любой момент и не осознают всю тяжесть, которую наносит алкоголь на подрастающий организм.

2. Уровень асертивности (противостояния давлению со стороны):

– высокий уровень: подростки стремятся вести здоровый образ жизни, воздерживаются от употребления алкоголя даже в небольших дозах, умеют говорить «нет»;

– средний уровень: подростки могут говорить «нет», заинтересованы в здоровом образе жизни;

– низкий уровень: подростки не могут сказать «нет», легко поддаются влиянию со стороны, не заинтересованы в здоровом образе жизни.

3. Поведение в различных ситуациях:

– высокий уровень: подросток уверенно отстаивает свою позицию отказа от употребления, не колеблется. Задумывается о своем здоровье и окружении, старается оградить себя от «друзей», систематически употребляющих алкоголь;

– средний уровень: подросток уверен в своей позиции отказа, но не умеет настоять на своем, поддается давлению со стороны. Задумывается о своем здоровье, но не пытается оградить себя от «друзей», употребляющих алкоголь;

– низкий уровень: подросток высказывается в пользу алкоголя, употребляет его, когда есть возможность. Задумывается о своем здоровье, но ничего не делает для его сохранения и поддержания. Зависит от референтной, употребляющей алкоголь компании.

Наша программа составлена в соответствии с российским законодательством и нормативно-правовыми актами, обеспечивающими соблюдение прав и законных интересов всех участников социально-педагогической профилактической деятельности, представленной в тематическом плане данной программы, а также учитывает соблюдение общепринятых принципов [10, 11], таких как:

– принцип гуманизма, который ориентирован на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости, уважения с учетом интересов и потребностей подростков; на привлечение его к духовным ценностям человечества, выработку моральных норм жизни к себе и с самим собой, гуманных способов познания мира; на признание необходимости разностороннего развития своей личности;

– принцип сотрудничества, который обеспечивает заинтересованные, равноправные отношения с коллективом, группой, ближайшим микросоциумом и активное включение полномочных субъектов в воспитательную, коррекционно-развивающую и социокультурную деятельность;

– принцип уважения ребенка как личности, который подразумевает под собой соблюдение прав ребенка. Все права подробно прописаны в Всеобщей декларации прав человека, а также в Конвенции о правах ребенка. Данный принцип очень важен при работе с трудным подростком, ведь взаимное уважение – это залог успеха разрешения проблемы;

– принцип добровольности, который означает, что, чтобы приступить к оказанию профилактической помощи подростку, нужно получить его согласие;

– принцип конфиденциальности, который обеспечивает полную конфиденциальность информации и неразглашение тайны;

– принцип доброжелательности, бескорыстия, честности и откровенности, который подразумевает не совсем формальные отношения между подростком и социальным педагогом. Доброжелательность и открытость специалиста способствуют эффективному решению проблем подростка;

– принцип безоценочности, который означает, что социальный педагог, оценивая действия и поведение подростка, не дает четкой оценки.

Помимо вышеуказанных принципов, наша программа также придерживается правил работы КДН и ЗП по выявлению и учету несовершеннолетних, склонных к употреблению спиртных напитков, и проведению с ними профилактической работы [12]:

– законность;

– гуманное обращение с несовершеннолетними и их семьями;

– соблюдение прав и интересов несовершеннолетних и их семей;

– приоритет раннего психологического, социального, педагогического воздействия, направленного на предупреждение вовлечения несовершеннолетних в потребление спиртных напитков;

– индивидуальный подход к предупреждению потребления спиртных напитков;

– комплексное целевое профилактическое воздействие на несовершеннолетнего на личностном, семейном и социальном уровнях;

– поддержка семьи и взаимодействие с ней в вопросах профилактики потребления несовершеннолетними спиртных напитков.

Общее количество часов для реализации программы – 35, программа рассчитана на четыре четверти на 30 занятий, то есть по 1–2 занятия в неделю. Помимо этого, проводятся промежуточные индивидуальные консультации. Занятия направлены на информирование о вреде и последствиях алкогольной зависимости, а также на развитие интереса к здоровому образу жизни и внеурочной полезной деятельности [13, 14]. Занятия проводят специалист КДН и ЗП и социальный педагог.

Рассмотрим подробно тематический план мероприятий по программе «Давай вести здоровый образ жизни».

Все вышеуказанные модули представлены в первоначальном виде, то есть в зависимости от

«Давай вести здоровый образ жизни»

	Тема	Количество часов	Ожидаемые результаты
Модуль № 1	«Давайте знакомиться», вводное занятие	1	Выявление уровня склонности к употреблению алкогольной продукции
	«Влияние алкоголя на важнейшие системы органов»	3	Представление об отрицательном влиянии алкоголя
	«Скажи нет алкоголю»	5	Мотивация отказа от алкоголя
Модуль № 2	«Знакомство с родителями»	3	Установка контакта с родителями. Наличие у родителей общего представления о подростках и их поведенческих реакциях
	«Говорят педагоги»	4	Наличие общего представления о способах профилактики подросткового алкоголизма
Модуль № 3	«Мир профессий»	4	Наличие у подростков представления о возможных профессиях (профорентация)
	Знакомство с видами школьного досуга	2	Наличие представления у подростков о возможной внеурочной деятельности в пределах школы
	Знакомство с видами досуга в детской организации	6	Наличие представления у подростков о возможной внеурочной деятельности за пределами школы
Модуль № 4	«Как твои дела»	2	Установка контакта с группой риска
	«Что у тебя нового»	2	Повышение уровня вовлеченности во внеурочную деятельность
	«Подведем итоги»	3	Выявление уровня эффективности программы профилактики

возрастных, физиологических, ситуативных или личностных особенностей группы, с которой проводится профилактическая работа, последовательность и укомплектованность мероприятий может мобильно изменяться и дополняться.

Рассмотрим результаты каждого модуля.

Модуль № 1 «Негативные последствия употребления алкогольной продукции» позволяет быстро и точно выделить необходимый нам контингент, а также дает возможность приступить к формированию мотивации отказа от алкоголя.

Модуль № 2 «Родители и педагоги» позволяет найти общий язык с большинством родителей и включить их в процесс профилактики алкогольной зависимости среди подростков, что дает возможность оградить и ограничить учащихся от употребления спиртосодержащей продукции.

Модуль № 3 «Профориентация подростков» позволяет подросткам пройти профориентацию и определиться в своих предпочтениях во внеурочной деятельности. Данный модуль организывает занятость ребят и сокращает время для возможного употребления алкоголя, а также позволяет уменьшить количество подростков, вовлеченных в данную аддикцию.

Модуль № 4 «Работа в мини-группах» позволяет обработать результаты и подвести итоги проделанной работы через тренинг, беседы и диагностики.

Рассмотрим конкретные статистические данные эффективности проделанной нами работы в рамках реализации данной программы:

1. Повысили уровень вовлеченности подростков во внеурочную деятельность, дополнительное образование (кружки, секции), что составило 58 %.

2. Сформировали негативное отношение к употреблению алкоголя и мотивацию отказа от употребления алкоголя: 66 % обучающихся показали высокий уровень сопротивления давлению со стороны и 30 % показали средний уровень.

3. Повысили уровень знаний о негативных последствиях употребления алкогольной продукции.

Подобранные методы и формы реализации нашей программы помогают специалистам создавать доверительные отношения с подростками и обеспечивать условия для решения проблем, которые приводят к алкоголизации.

Реализация программы социально-педагогической профилактики алкоголизма среди подростков прошла успешно, о чем свидетельствуют заключения вышесказанного в данном исследовании.

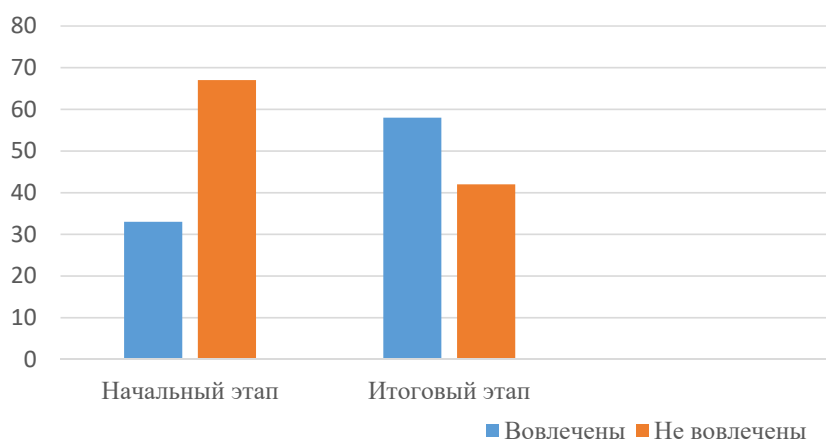


Рис. 1. Вовлеченность во внеурочную деятельность

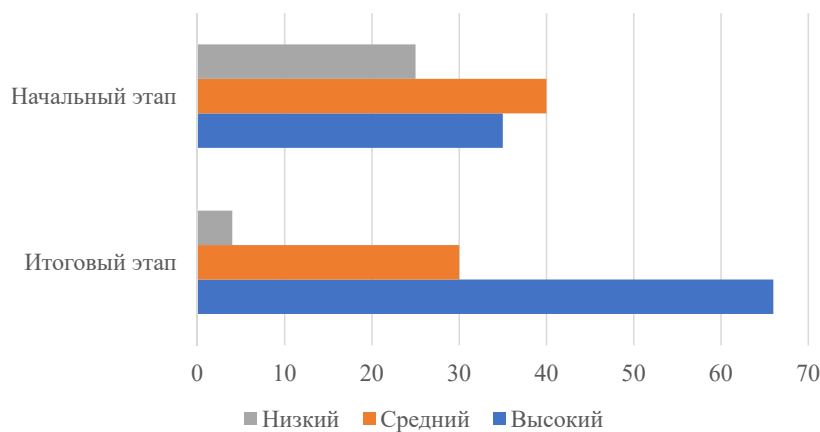


Рис. 2. Тест «Уровень асертивности»

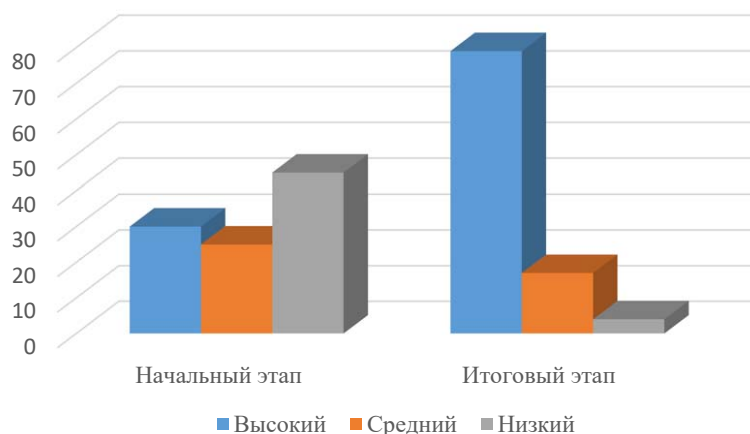


Рис. 3. Тест «Знание о вреде алкогольной продукции»

Заключение

Существует множество причин и факторов, вследствие которых подростки начинают употреблять алкоголь. Алкогольные напитки, с их точки зрения, важная часть роли взрослых, которую им так не терпится играть. Это ритуальный обряд перехода во взрослую жизнь.

Одной из наиболее значимых причин аддиктивного поведения является утрата воспитательного влияния родителей и школы на детей. Родителям все труднее приучать подрастающее поколение к определенной шкале ценностей, которая была бы понята ими и которую они могли бы принять. Нормы, существовавшие во времена родителей, обесценились, нередко сами родители потеряли ориен-

тиры и не в состоянии приобщить детей к благородным занятиям [15].

Стоит отметить, что профилактика алкоголизма – сложный и многогранный процесс, который требует постоянного межведомственного взаимодействия, который наиболее качественно может осуществлять КДН и ЗП, так как является координирующим органом в работе по профилактике противоправного и антиобщественного поведения подростков.

Наша программа профилактики приносит положительные результаты, а именно помогает подросткам не оказаться связанными с таким диагнозом, как «алкоголизм», а также способствует прекращению употребления алкоголя подростками и предотвращает необратимые негативные последствия.

Список источников

1. Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistic> (дата обращения: 13.02.2021).
2. Немцов А. В., Терехин А. Т. Размеры и диагностический состав алкогольной смертности в России // Наркология. 2012. № 12. С. 55.
3. Егоров А. Ю. Возрастная наркология. СПб.: Дидактика Плюс; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 272 с.
4. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон № 120-ФЗ (принят Государственной думой 21 мая 1999 года; одобрен Советом Федерации 9 июня 1999 года) // Гарант: информационно-правовое обеспечение. URL: <http://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 13.02.2021).
5. О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции: Федеральный закон № 171-ФЗ (принят Государственной думой 19 июля 1995 года; одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 года) // Гарант: информационно-правовое обеспечение. URL: <http://base.garant.ru/10105489/> (дата обращения: 13.02.2021).
6. Беженцев А. А. Критерии оценки эффективности деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2015. № 1. С. 28–34.
7. Головина А. П. Социально-педагогическая профилактика алкоголизма среди подростков в работе комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. Томск, 20 дек. 2017 г. Томск: Изд-во ТГПУ, 2017. С. 95–98.
8. Головина А. П. Профилактика алкоголизма среди подростков как направление деятельности комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. Томск, 20 дек. 2020 г. Томск: Изд-во ТГПУ, 2020. С. 66–68.
9. Сороков М. Л. Система межведомственного взаимодействия в профилактике девиантного поведения: учеб.-метод. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2017. 132 с.
10. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2015. 672 с.
11. Райс Ф., Долджин К. Г. Психология подросткового возраста. СПб.: Питер, 2014. 816 с.

12. Головина А. П. Межведомственная работа комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав по координации социально-педагогической деятельности в части обеспечения безопасности несовершеннолетних // Социально-педагогическое образование: актуальные проблемы и перспективы развития: сборник Всероссийской научно-практической конференции. Шадринск, 20 мая 2021 г. Шадринск: Изд-во ШГПУ, 2021. С. 70–74.
13. Сидорин М. В. Теоретико-методологические основания взаимосвязи психофизиологической организации и адаптационных механизмов у лиц с алкогольной зависимостью // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. № 2 (3). С. 612–617.
14. Смирнова А. В. Алкоголизм и девиантное поведение подростков и младших школьников. Как с ними работать? // Вестник практической психологии образования. 2015. № 4 (45). С. 63–64.
15. Carlson A. How Parents Influence Deviant Behavior among Adolescents: An Analysis of their Family Life, Community, and Peers // Perspectives. 2012. Vol. 4, Iss. 1. Article 6.

References

1. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki* [Federal State Statistics Service] (in Russian). URL: <https://rosstat.gov.ru/statistic> (accessed 13 February 2021).
2. Nemtsov A. V. Razmery i diagnosticheskiy sostav alkohol'noy smertnosti v Rossii. [Dimensions and diagnostic composition of alcohol mortality in Russia]. *Narkologiya*, 2012, no. 12, pp. 55 (in Russian).
3. Egorov A. Yu. *Vozrastnaya narkologiya* [Age addiction]. Saint Petersburg, Didaktika Plyus Publ.; Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ., 2002. 272 p. (in Russian).
4. *Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarusheniy nesovershennoletnikh: Federal'nyy zakon no. 120-FZ (prinyat Gosudarstvennoy dumoy 21 maya 1999 goda: odobren Sovetom Federatsii 9 iyunya 1999 goda)* [On the fundamentals of the system for the prevention of neglect and juvenile delinquency: Federal Law No. 120-FZ (adopted by the State Duma on May 21, 1999; approved by the Federation Council on June 9, 1999)]. Garant: informatsionno-pravovoye obespecheniye (in Russian). URL: <http://base.garant.ru/12116087> (accessed 13 February 2021).
5. *O gosudarstvennom regulirovanii proizvodstva i oborota etilovogo spirta, alkohol'noy i spirtosoderzhashchey produktsii: Federal'nyy zakon no. 171-FZ [prinyat Gosudarstvennoy dumoy 19 iyulya 1995 goda: odobren Sovetom Federatsii 15 noyabrya 1995 goda]*. Garant: informatsionno-pravovoye obespecheniye [Guarantor: information and legal support] (in Russian). URL: <http://base.garant.ru/10105489> (accessed 13 February 2021).
6. Bezhentsev A. A. Kriterii otsenki effektivnosti deyatel'nosti komissii po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav [Criteria for evaluating the effectiveness of the Commission on juvenile affairs and protection of their rights]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii – Vestnik of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2015, no. 1, pp. 28–34 (in Russian).
7. Golovina A. P. Sotsial'no-pedagogicheskaya profilaktika alkoholizma sredi podrostkov v rabote komissii po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav [Socio-pedagogical prevention of alcoholism among adolescents in the work of the Commission on Juvenile Affairs and protection of their rights]. *Sovremennyye problemy teorii i praktiki sotsial'noy pedagogiki: materialy vserossiyskoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern problems of theory and practice of social pedagogy: materials of the All-Russian correspondence scientific and practical conference Tomsk, December 20, 2017]. Tomsk, 2017. Pp. 95–98 (in Russian).
8. Golovina A. P. Profilaktika alkoholizma sredi podrostkov kak napravleniye deyatel'nosti komissii po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav [Prevention of alcoholism among adolescents as a direction of activity of the Commission on juvenile affairs and protection of their rights]. *Sovremennyye problemy teorii i praktiki sotsial'noy pedagogiki: materialy vserossiyskoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern problems of theory and practice of social pedagogy: materials of the All-Russian correspondence scientific and practical conference Tomsk, December 20, 2020]. Tomsk, 2020. Pp. 66–68 (in Russian).
9. Sorokov M. L. *Sistema mezhdomstvennogo vzaimodeystviya v profilaktike deviantnogo povedeniya: uchebno-metodicheskoye posobiye* [The system of interdepartmental interaction in the prevention of deviant behavior: teaching aid]. Tomsk, TSPU Publ., 2017. 132 p. (in Russian).
10. Eydemiller E. G., Yustitsiy V. V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of the family]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2015. 672 p. (in Russian).
11. Rays F. *Psikhologiya podrostkovogo vozrasta* [Psychology of adolescence]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2014. 816 p. (in Russian).
12. Golovina A. P. Mezhdomstvennaya rabota komissii po delam nesovershennoletnikh i zashchite ikh prav po koordinatsii sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v chasti obespecheniya bezopasnosti nesovershennoletnikh [Interdepartmental work of the Commission on juvenile affairs and protection of their rights on the coordination of socio-pedagogical activities in terms of ensuring the safety of minors]. *Sotsial'no-pedagogicheskoye obrazovaniye: aktual'nyye problemy i perspektivy razvitiya: sbornik vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Socio-pedagogical education: actual problems and prospects of development: collection of the All-Russian scientific and practical conference]. Shadrinsk, 2021. Pp. 70–74 (in Russian).
13. Sidorin M. V. Teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya vzaimosvyazi psikhofiziologicheskoy organizatsii i adaptatsionnykh mekhanizmov u lits s alkohol'noy zavisimost'yu [Theoretical and methodological foundations of the relationship between the psychophysiological organization and adaptation mechanisms in people with alcohol dependence]. *Izvestiya Samarского nauchnogo*

tsentra Rossiyskoy akademii nauk – Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2011, no. 2 (3), pp. 612–617 (in Russian).

14. Smirnova A. V. Alkogolizm i deviantnoye povedeniye podrostkov i mladshikh shkol'nikov. Kak s nimi rabotat'? [Alcoholism and deviant behavior of adolescents and younger students. How to work with them?]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*, 2015, no. 4 (45), Pp. 63–64 (in Russian).
15. Carlson A. How Parents Influence Deviant Behavior among Adolescents: An Analysis of their Family Life, Community, and Peers. *Perspectives*, 2012, vol. 4, iss. 1, article 6.

Информация об авторе

Головина А. П., ассистент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Golovina A. P., teacher-assistant, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 22.07.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 22.07.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 37.032

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-60-69>

Формирование этнокультурной идентичности школьников на материале южнорусского народного костюма

Виктория Алексеевна Мальцева

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия, diztory@mail.ru

Аннотация

На основе трудов отечественных философов, социологов, педагогов, культурологов рассмотрено понятие «этнокультурная идентичность» и обоснована актуальность исследования.

Экспериментальная работа по формированию этнокультурной идентичности обучающихся проводилась на материале южнорусского народного костюма. В силу своей яркости, знаковости, конструктивной простоты южнорусский народный костюм доступен и понятен для младших школьников и может быть использован в практике современной школы, поскольку мастерство создания и декорирования костюма передавалось от старших младшим членам рода в процессе непосредственного контакта в форме совместной деятельности.

Проведенный констатирующий эксперимент показал, что при наличии у обучающихся определенной гражданской позиции и нравственных чувств их этнокультурная идентичность как качество личности находится на недостаточно высоком уровне сформированности.

В экспериментальной группе проводились занятия, которые были направлены на формирование этнокультурной идентичности у обучающихся младшего школьного возраста по программе внеурочной деятельности «Я живу в России». В контрольной группе учебная и внеурочная деятельность осуществлялась в соответствии с учебным планом и планом воспитательной работы.

В основе реализации программы внеурочной деятельности «Я живу в России» лежит системно-деятельностный подход, который предполагает социально-педагогическую поддержку процесса становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России; переход к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня личностного и познавательного развития обучающихся с учетом их возрастных, психологических и физиологических особенностей.

Важная функция традиционного искусства состоит в том, что это уникальный способ передачи универсального и индивидуального человеческого опыта. Южнорусский народный костюм дает обучающимся уникальную возможность приобщиться к опыту предшествующих поколений, анализировать, участвовать в создании материального результата, приходить к пониманию красоты и самобытности костюмов разных народов, проживающих на территории России.

В результате успешного применения материала южнорусского народного костюма развивается интерес к изучению истории страны, области, родного города; постепенно увеличивается объем работы на занятии как следствие повышения внимания и хорошей работоспособности; усиливается стремление к познанию нового, дети ждут креативных заданий, сами проявляют инициативу в их поиске, помогают друг другу, создавая на занятиях коллективные проекты.

В результате проведенного исследования показатели сформированности этнокультурной идентичности в экспериментальной группе увеличились по сравнению с результатами констатирующего этапа исследования. Этому способствовало проведение с обучающимися занятий по внедренному в образовательный процесс начальной школы курсу внеурочной деятельности «Я живу в России», построенному на материале южнорусского народного костюма.

Ключевые слова: *дополнительное образование, личность, младший школьный возраст, обучающийся, основное общее образование, традиционная культура, этнокультурная идентичность, южнорусский народный костюм*

Для цитирования: Мальцева В. А. Формирование этнокультурной идентичности школьников на материале южнорусского народного костюма // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 60–69. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-60-69>

Formation of schoolchildren's ethnocultural identity on the material of the south Russian folk costume

Victoria A. Maltseva

Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation, diztory@mail.ru

Abstract

On the basis of the works of domestic philosophers, sociologists, teachers, culturologists, the concept of «ethno-cultural identity» is considered and the relevance of the study is substantiated.

Experimental work on the formation of the ethno-cultural identity of students was carried out on the material of the South Russian folk costume. Due to its brightness, symbolism, constructive simplicity, the South Russian folk costume is accessible and understandable for younger schoolchildren and can be used in the practice of a modern school, since the skill of creating and decorating a costume was transferred from older younger members of the family in the process of direct contact in the form of joint activity.

The conducted ascertaining experiment showed that if students have a certain civic position and moral feelings, their ethno-cultural identity, as a quality of personality, is at an insufficiently high level of formation.

At the formative stage of the study, the experimental group conducted classes that were aimed at the formation of ethno-cultural identity among students of primary school age under the program of extracurricular activities "I live in Russia". In the control group, educational and extracurricular activities were carried out in accordance with the curriculum and the plan of educational work.

The implementation of the program of extracurricular activities "I live in Russia" is based on a system-activity approach, which involves social and pedagogical support for the process of formation and development of a highly moral, responsible, creative, initiative, competent citizen of Russia; transition to a strategy of social design and construction based on the development of the content and technologies of education that determine the ways and means of achieving the socially desired level of personal and cognitive development of students, taking into account their age, psychological and physiological characteristics.

An important function of traditional art is that it is a unique way of conveying the universal and individual human experience. The South Russian folk costume gives students a unique opportunity to join the experience of previous generations, analyze, participate in the creation of a material result, come to an understanding of the beauty and originality of the costumes of different peoples living in Russia.

As a result of the successful use of the material of the South Russian folk costume, interest is developing in the study of the history of the country, region, native city; the amount of work in the classroom gradually increases as a result of increased attention and good performance; the desire to learn new things increases, children are waiting for creative tasks, they themselves take the initiative in their search, help each other by creating collective projects in the classroom.

As a result of the study, the indicators of the formation of ethnocultural identity in the experimental group increased in comparison with the results of the ascertaining stage of the study. This was facilitated by conducting classes with students on the extracurricular activity course "I live in Russia" introduced into the educational process of elementary school, built on the material of the South Russian folk costume.

Keywords: additional education, personality, primary school age, student, basic general education, traditional culture, ethno-cultural identity, South Russian folk costume

For citation: Maltseva V. A. Formation of schoolchildren's ethnocultural identity on the material of the south Russian folk costume [Formirovaniye etnokulturnoy identichnosti shkol'nikov na materiale yuzhnorusskogo narodnogo kostyuma]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 60–69 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-60-69>

Введение

Новые вызовы в политической, правовой, экономической, социально-культурной сферах жизни современного российского общества требуют особого внимания к проблеме воспитания подрастающего поколения в духе гуманизма, патриотизма и толерантности. Сегодня делается многое, чтобы разрушить статус нашего государства, имеющего многовековую героическую историю, обладающего высокими духовными и материальными ценностями. Предпринимаются попытки повести молодое поколение по ложному пути без-

духовности и безнравственности, к чуждым идеалам и целям.

Новые «цифровые» поколения трудно контактируют и со взрослыми, и со сверстниками, предпочитая виртуальное общение в сетевом формате. Современные модные тенденции все больше обезличивают человека, создавая универсальную одежду, не имеющую не только этнических, но и гендерных признаков. Поэтому большое значение имеет сегодня наличие у детей и молодежи знания отечественной истории и культуры и осмысленного отношения к традиционным этнокультурным ценностям своего народа.

Вопросы национальной самобытности поднимались еще в трудах Н. М. Карамзина, В. О. Ключевского, М. В. Ломоносова [1, 2].

О роли русского народа в становлении российской культуры писали философы Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев [3, 4]. Ученый-энциклопедист Д. И. Менделеев отмечал, что «разрозненных нас сразу уничтожат, наша сила в единстве, воинстве, благодушной семейственности, умножающей прирост народа, да в естественном росте нашего внутреннего богатства и миролюбия» [5].

Роли национальных ценностей и традиций в формировании этнической и национальной идентичности посвящены работы Г. К. Абульхановой-Славской, Е. В. Дзякович, Г. Д. Гачева, Л. Г. Ионина, С. В. Лурье, Э. С. Маркаряна, А. Я. Флиера, Е. Н. Чайковской, М. М. Шибяевой и др. [6–9].

В научно-исторической ретроспективе этнокультурная идентичность представлена как средство формирования нации и как средство решения межэтнических конфликтов, как фактор обеспечения «человеческой общности» и как качество ситуативное, кратковременное.

В нашем исследовании этнокультурная идентичность базируется на понимании и осмыслении личностью принадлежности к определенной этнической культуре.

Материал и методы

Формирование этнокультурной идентичности начиная со школьного возраста позволит решить многие проблемы, если будет осуществляться на материале южнорусского народного костюма. Народный костюм южнорусских регионов (Белгородская, Воронежская, Орловская, Тамбовская, Рязанская, Пензенская, Курская, Липецкая области) является, на наш взгляд, наиболее доступным и понятным объектом этнической культуры, обладающим высоким воспитательным потенциалом в силу своей самобытности и эстетичности.

По мнению историка костюма Ф. Ф. Комиссаржевского, изучение костюма в его исторической ретроспективе «дает нам ключ к познанию нравов и обычаев» разных народов [10]. А костюм своего народа позволяет личности не только прикоснуться к традиции, но и провести этнокультурную самоидентификацию.

Отечественные исследователи народного костюма (С. А. Глебушкин, Н. М. Калашникова, Н. И. Лебедева, Г. С. Маслова и др.), анализируя «закономерности развития традиционной одежды народов России», рассматривают народный костюм «как важный источник исследования проблем этногенеза, этнической истории и межэтнических взаимовлияний на разных этапах их исто-

рического развития», выступающий «как элемент четко определенной культурно-знаковой системы» [11–13].

Народный костюм формировался «на протяжении долгого исторического периода» в результате «взаимоотношений с другими народами» [12]. Как считает Се Мохуа, директор этнографического музея китайской провинции Юйнань, «стремительная глобализация может привести к снижению значения и ценности отдельной, локальной культуры, если она не будет открыта миру и, как следствие, не востребована им» [14]. Русская классическая культура, давшая миру множество великих имен и высокохудожественных произведений, культура народов России (музыка, танец, эпос, народные промыслы и ремесла) сегодня умышленно отторгаются на уровне руководства некоторых стран, в то время как подавляющее большинство детей и молодежи в нашей стране по-прежнему бесконтрольно потребляют культурный продукт западной цивилизации [15].

Проведенный студентами Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина в мае 2021 г. опрос жителей г. Ельца на тему информированности в области народной культуры региона показал, что из 350 человек в возрасте от 12 до 25 лет только 4 % знакомы с особенностями русского орнамента, 7,7 % смогли объяснить, что такое «понева» (16 человек впервые услышали это слово), 3 % смогли перечислить компоненты южнорусского женского народного костюма (два человека посетили музей народных промыслов и ремесел, четыре – участники народных коллективов, два – участвовали в этническом фестивале). Результаты опроса убедительно говорят о снижении уровня художественной культуры населения.

Народный костюм свидетельствовал о месте человека на социальной лестнице и определял его поведение в обществе, сопровождал его в родовом обрядовом круге на протяжении всей жизни. Благодаря всесторонним и детальным исследованиям известных этнографов В. Богданова, Д. Н. Зеленина, Б. А. Куфтина, А. К. Оленина, В. В. Стасова, С. С. Стрекалова и др. можно сделать вывод о том, что костюм – ценный и достоверный источник подробной информации о русской народной культуре в целом [16, 17].

Как элемент традиционной культуры народный костюм всегда обеспечивал преемственность поколений, поскольку мастерство передавалось от старших младшим членам рода в процессе непосредственного контакта в форме совместной деятельности по конструированию и декорированию его компонентов.

Б. А. Эренгросс, профессор Академии повышения квалификации и переподготовки работников

образования РФ, в учебном пособии «Мировая художественная культура» отмечает, что «попытка создать новое вне связи с уже имеющимся, без опоры на традиции ведет к разрушению органической целостности культуры». Без использования накопленного опыта, знаний, умений каждое поколение вынуждено было бы начинать все сначала, а без постоянного обновления человечество не шло бы по пути прогресса. Только органическое соединение традиций и новаторства обеспечивает развитие общества и развитие культуры [18, с. 56].

Таким образом, был выявлен ряд противоречий:

– между необходимостью сохранения целостности отечественной культуры и низким уровнем этнокультурной идентичности подрастающего поколения;

– между высоким образовательным потенциалом народного южнорусского костюма как объекта традиционной культуры России и его фрагментарным включением в систему основного общего и дополнительного образования.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: каковы условия формирования этнокультурной идентичности школьников на материале южнорусского народного костюма?

Решение поставленной проблемы составляет цель данного исследования.

Результаты и обсуждение

В ходе педагогической практики студентов-магистрантов направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» была организована опытно-экспериментальная работа с обучающимися младшего школьного возраста по формированию у них этнокультурной идентичности средствами южнорусского народного костюма на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя школа № 1 им. М. М. Пришвина» г. Ельца Липецкой области.

Обучающиеся школы активно участвуют в организации и реализации социальных проектов, демонстрируют моральные и патриотические качества, изучают историю г. Ельца, региона, страны. Однако наряду с наличием у обучающихся определенной гражданской позиции их этнокультурная идентичность как качество личности находится на недостаточно высоком уровне сформированности.

Это подтвердили результаты констатирующего эксперимента. Экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы составили обучающиеся начальной школы (ЭГ – 58 человек, КГ – 60 человек).

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Уровень сформированности этнокультурной идентичности обучающихся на начало эксперимента диагностировался с помощью проведения

анкетирования, интервьюирования, графического тестирования. Были разработаны и оформлены три пакета диагностических материалов на выявление уровня сформированности этнокультурной идентичности средствами народного костюма.

1. Пакет диагностических материалов «Россия – Родина моя».

Целью разработки данного пакета диагностических материалов являлось определение уровня знаний обучающихся о своей большой и малой родине.

Диагностические материалы включали 20 вопросов, разбитых на четыре блока. Первый блок – общая характеристика знаний обучающихся о государственной символике (Какие цвета включает российский флаг? Как называется столица России? Какая птица изображена на государственном гербе России? и др.). Второй блок – географическая классификация (Как называется самое большое озеро с пресной водой? Как называются горы, являющиеся границей между Европой и Азией? Где находится самый большой в России биосферный заповедник? и др.). Третий блок – региональная топонимика (Как называется город, в котором живут кружевницы? Название какого района Липецкой области связано со сказочными птицами? Река, протекающая через Липецкую область? и др.). Четвертый блок – этническое многообразие России (Какой народ живет на Крайнем Севере? Каково большинство населения Казани? Какой народ Кавказа владеет уникальным промыслом художественной обработки металла? и др.).

В качестве ответа обучающимся нужно было выбрать один правильный вариант. Максимальное количество баллов – 20.

Набранные баллы за ответы каждого участника суммировались, результат переводился в проценты, которые определяли уровень знаний обучающихся:

– 100–85 % – высокий уровень, характеризуется ярко выраженным чувством гордости за свою Отчизну, знанием истории своей страны, региона, города, символов России и родного края, знает названия и географию проживания народов своей страны;

– 84–55 % – средний уровень, проявляется в качественном и количественном снижении значений отдельных показателей: нравственные качества личности выражаются только под контролем педагога, изучает историю своего края, но по заданию педагога, стремится принимать участие в патриотической деятельности, частично знает символы России и Липецкой области;

– 54–0 % – низкий уровень, выражается в слабом чувстве привязанности к родному региону, слабо проявляется гордость за свое Отечество, отсутствует интерес к истории малой родины, знает малую часть символов России и Липецкой области.

2. Пакет диагностических документов «Этнохоровод».

Цель разработки данного пакета диагностических материалов заключалась в определении уровня знаний обучающихся о традиционных костюмах народов, населяющих Россию.

Диагностические материалы включали 15 вопросов, разбитых на три блока.

Первый блок – определение сходств и различий элементов повседневного и праздничного народного костюма (Какой элемент является базовым в народном костюме? Какой современный элемент верхней одежды отсутствовал в народном костюме? Из каких материалов изготавливали обувь в старину? и др.).

Второй блок – терминологический (Как называется мужской головной убор большинства народов Кавказа? Что такое сарафан? Как называется традиционная обувь народов Севера? и др.).

Третий блок – региональные особенности традиционного костюма (К какому комплексу народного костюма принадлежит костюм Липецкой области? Что такое понева? Какой цвет у липецкой тамбурной вышивки? и др.).

В качестве ответа обучающимся нужно было выбрать один правильный вариант. Максимальное количество баллов – 15.

Набранные баллы за ответы каждого участника суммировались, результат переводился в проценты, которые определяли уровень знаний обучающихся:

– 100–85 % – высокий уровень, характеризуется ярко выраженной способностью к анализу, сравнению; владением конкретными знаниями о костюмах народов России; пониманием традиционных особенностей костюма своего региона;

– 84–55 % – средний уровень, проявляется в способности к сравнению; отличается недостаточным объемом знаний о костюмах народов России; пониманием традиционных особенностей костюма своего региона;

– 54–0 % – низкий уровень, выражается в отсутствии аналитических способностей; в отсутствии знаний о костюмах народов России; в неумении выразить понимание традиционных особенностей костюма своего региона.

3. Пакет диагностических документов (графический тест) «Русский наряд».

Цель разработки данного пакета диагностических материалов заключалась в определении уровня умений и навыков обучающихся в изобразительной деятельности на материале традиционных костюмов народов, населяющих Россию.

Диагностические материалы включали три задания.

Задание 1. Дорисуй. Необходимо в полученном графическом тесте дорисовать простые геометрические фигуры до элементов народного костюма: треугольник – кокошник; трапеция – сарафан, папаха; прямоугольник – понева, рубаха, пояс, кика и др. Чем больше правильных вариантов, тем выше результат прохождения теста (рис. 1).

Задание 2. Наряди красавицу. На листе распечатаны элементы костюмов разных народов и изображение куклы в традиционной русской рубахе. Обучающиеся выбирают элементы русского костюма и ставят рядом с ними галочку. Задание пройдено, если выбраны правильные элементы.

Задание 3. Орнамент. Обучающиеся получают листы с напечатанным заданием (контур народной рубахи). За определенный отрезок времени они должны заполнить изображение декоративным орнаментом в традиции своего народа. Дополнительный балл получают школьники, расположившие орнамент на рубахе в традиционных местах (рис. 2).

Максимальное количество баллов за три правильно выполненных задания – 15.

Данная методика позволила выявить на начало эксперимента следующие результаты: в экспериментальной группе обучающихся средний процент правильных ответов составил 56 %. Высокий уровень – 0 % (ЭГ) и 0 % (КГ); 23 человека (ЭГ) и 21 (КГ) вышли на средний уровень. 35 человек (ЭГ) и 39 человек (КГ) набрали менее 50 % правильных ответов.

Для школьников 1–4-го классов студентами магистратуры в ходе педагогической практики был разработан курс внеурочной деятельности «Я живу в России».

На втором этапе в экспериментальной группе проводились занятия, направленные на формиро-

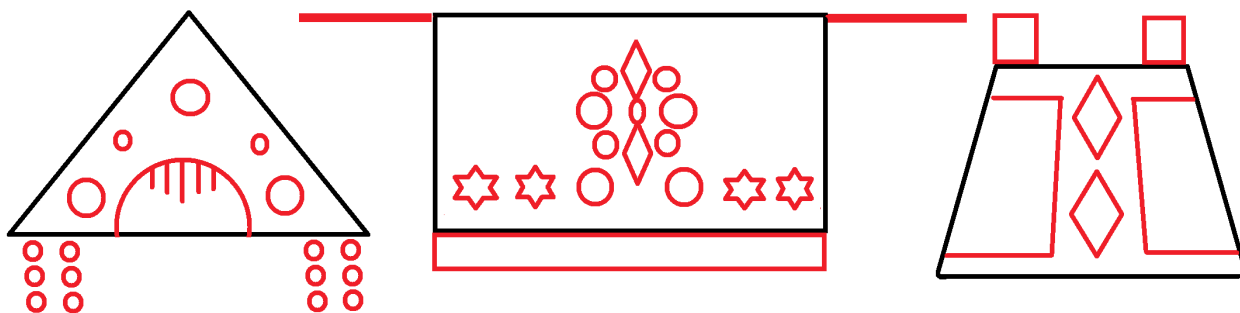


Рис. 1. Задание 1. Дорисуй

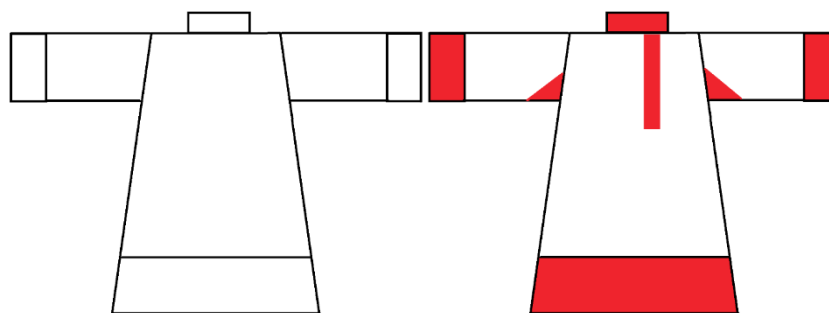


Рис. 2. Задание 3. Орнамент

вание этнокультурной идентичности у детей младшего школьного возраста по программе внеурочной деятельности «Я живу в России». С контрольной группой на данном этапе велась работа, предусмотренная процессом обучения и общим планом воспитательной работы.

В основе реализации программы внеурочной деятельности «Я живу в России» лежит системно-деятельностный подход, который предполагает социально-педагогическую поддержку процесса становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России; переход к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня личностного и познавательного развития обучающихся с учетом их возрастных, психологических и физиологических особенностей.

Программа первого этапа обучения (начальная школа) состоит из четырех разделов:

1. Россия – моя Родина. Образ Родины-матери в искусстве.
2. Люди, природа, архитектура родной страны глазами художников.
3. Мой город Елец – город воинской славы. Русские богатыри-защитники.
4. Моя страна – моя семья. Хоровод народов.

Важная функция традиционного искусства состоит в том, что это уникальный способ передачи универсального и индивидуального человеческого опыта. Народное творчество дает возможность детям приобщиться к опыту предшествующих поколений, делать выводы, определять свое отношение к предлагаемому, анализировать, участвовать в создании материального результата.

Через изучение и осмысление южнорусского народного костюма школьники приходят к пониманию красоты и самобытности костюмов разных народов, проживающих на территории России.

В результате успешного применения информационного материала о южнорусском народном костюме развивается интерес к изучению истории

страны, области, родного города; постепенно увеличивается объем работы на занятии как следствие повышения внимания и хорошей работоспособности; усиливается стремление к познанию нового, дети ждут креативных заданий, сами проявляют инициативу в их поиске, помогают друг другу, создавая на занятиях коллективные проекты.

В конце экспериментальной работы был проведен контрольный срез, который позволил определить результативность примененной нами методики. Итоговое диагностирование младших школьников имело цель определить уровни сформированности этнокультурной идентичности у обучающихся. Контроль осуществлялся на основе диагностических пакетов констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

Если на начало эксперимента обучающиеся обеих групп находились в основном на низком уровне сформированности этнокультурной идентичности, то после обучения по программе внеурочной деятельности «Я живу в России» полученные школьниками ЭГ знания о родном городе, регионе, России позволили им подняться на высокий и средний уровни (табл. 1).

Проведенная диагностика показала следующие результаты: ЭГ обучающихся на контрольном этапе набрала 1 020 баллов из 1 160 возможных. Средний процент полученных правильных ответов – 74. В данной группе 10 младших школьников набрали от 85 до 100 % правильных ответов (Артём И., Владислав И., Вероника Л., Ксения Л., Мария П., Таисия П., Марина Т., Ярослав Т., Егор Ш., Сергей Ю.); 33 человека набрали от 55 до 84 % и оказались на среднем уровне; 15 человек набрали менее 54 % (низкий уровень).

Беседа с обучающимися ЭГ в начале и в конце исследования позволила увидеть довольно четкую картину прогресса в формировании этнокультурных ценностей. Одни вопросы требовали самостоятельных ответов детей, другие предполагали выбор ответа.

Вопросы, требующие самостоятельных ответов школьников:

1. Что такое Родина?
2. Как называют людей, живущих в России?

Таблица 1

Уровни сформированности этнокультурной идентичности у обучающихся на начало и на конец исследования, %

Этап		Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
1-й – констатирующий	ЭГ	0	39	61
	КГ	0	35	65
2-й – контрольный	ЭГ	17	57	26
	КГ	0	58	42

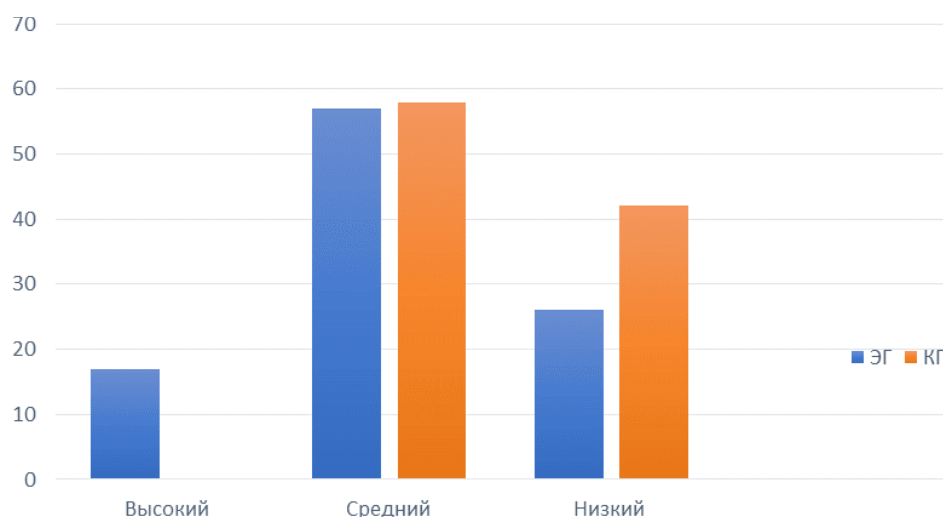


Рис. 3. Уровни сформированности этнокультурной идентичности обучающихся на конец исследования

Таблица 2

Результаты процесса формирования этнокультурной идентичности обучающихся

Вопрос	Ответы обучающихся	%	Абс.
Что такое Родина?	Страна, где мы живем	86	50
	Родной город (регион)	14	8
Как называют людей, живущих в России?	Россияне	95	55
	Русские	5	3
Что такое народный костюм?	Одежда предков, по которой они узнавали друг друга	80	47
	Праздничный наряд	13	7
	Одежда пожилых людей	7	4
Откуда мы узнаем об истории своего народа?	Книги	35	20
	Музеи	45	26
	Рассказы взрослых	20	12

Результаты контрольного опроса представлены в табл. 2. В ходе проведения контрольной работы выяснилось, что у 17 % младших школьников ЭГ на конец эксперимента этнокультурная идентичность сформирована на высоком уровне; на среднем уровне – у 57 %, а на низком – у 26 %. Следовательно, систему заданий в рамках курса внеурочной деятельности «Я живу в России» можно считать эффективным средством формирования этнокультурной идентичности у обучающихся.

В процессе решения проблемы исследования определение понятия «этнокультурная идентичность обучающихся» рассматривается через идею служения Родине, фундаментом которой выступа-

ет воспитание чувства долга, ответственности перед страной, через осознание школьниками своей роли и предназначения в социальном и экономическом развитии страны, единство с которой они ощущают через личностно-родовые связи и взаимоотношения, через народный костюм как одежду предшествующих поколений и как символ государства. Чувство этнокультурной идентичности проявляется в любви к Родине, в преданности ей и готовности служить своему Отечеству. Только приобщаясь к культуре собственного народа, можно достичь понимания общечеловеческих ценностей и расширить диапазон собственного морального сознания.

В ходе исследовательской работы по выявлению уровня сформированности этнокультурной идентичности у обучающихся, проходившей в три этапа, были проведены:

- диагностика уровня сформированности этнокультурной идентичности у обучающихся;
- апробация комплекса занятий курса внеурочной деятельности «Я живу в России»;
- анализ результатов опытно-поисковой работы по формированию этнокультурной идентичности у обучающихся.

Заключение

В ходе исследования нами рассмотрено понятие «этнокультурная идентичность», определено ее место в структуре личностных качеств обучающихся начальной школы. На констатирующем этапе выявлено, что у большинства обучающихся экспериментальной и контрольной группы сформированность этнокультурной идентичности находится на низком уровне. В связи с этим на формирующем этапе исследования в ЭГ были проведены занятия из курса внеурочной деятельности «Я живу в России». Данные занятия были направлены на формирование этнокультурной идентичности у младших школьников на материале народного костюма. Работа осуществлялась согласно индивидуальному, личностно ориентированному подходу к каждому участнику процесса, были обеспечены самостоятельность и свобода выбора обучающихся, а также создана благоприятная творческая атмосфера на каждом занятии. После завершения формирующего этапа была проведена контрольная диагностика, выявившая существенный рост количества обучающихся ЭГ, перешедших на более высокий уровень сформированности этнокультурной идентичности по сравнению с КГ и по сравнению с собственными результатами на констатирующем этапе.

Показатель высокого уровня сформированности этнокультурной идентичности в ЭГ увеличился по сравнению с результатами на констатирующем этапе исследования на 17 %, показатель среднего уровня – на 18 %. Наибольшие изменения претерпел показатель низкого уровня, он уменьшился на 35 %.

Наглядно были показаны способы внедрения в образовательный процесс начальной школы курса внеурочной деятельности «Я живу в России» для

повышения эффективности формирования этнокультурной идентичности у обучающихся:

- владение культурными нормами и традициями страны и региона;
- иметь представление о духовно-нравственных ценностях России;
- владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника и др.

В ходе проведенного исследования было также изучено современное состояние проблемы применения материала народного костюма во внеурочной деятельности в системе начального общего образования. Проведена проверка эффективности разработанной методики, способствующей формированию этнокультурной идентичности как части духовно-нравственной культуры младших школьников на материале народного костюма.

Актуальность темы исследования подтверждена успешным использованием материала народного костюма в современном педагогическом процессе в условиях взаимодействия предметов народного искусства и воспитания личности. С помощью разработанного авторского курса и методики его реализации доказано, что материал народного костюма в современном педагогическом процессе способствует углублению и расширению культурологических знаний обучающихся, развитию интереса к родной стране, к ее истории и культуре.

В ходе исследования была подтверждена гипотеза об эффективности использования материала народного костюма во внеурочной деятельности с учетом системно-деятельностного подхода.

В процессе проведения эксперимента определен комплекс педагогически значимых возможностей и особенностей использования материала народного костюма в системе начального школьного образования.

Для групп учащихся, задействованных в исследовании, были созданы условия, обеспечившие эффективность разработанной нами программы формирования этнокультурной идентичности обучающихся на материале народного костюма.

Материалы и результаты исследования нашли применение в практике образовательных организаций и в научно-исследовательской и практической работе студентов, учителей начальных классов, психологов, родителей.

Список источников

1. Ключевский В. О. Курс русской истории. Лекции 1–32. URL: http://az.lib.ru/k/kljuchewskij_w_o/text_0020.shtml (дата обращения: 30.10.2022).
2. Сараева Е. Л. Н. М. Карамзин о сохранении национальной идентичности русского народа в условиях дихотомии Россия – Запад // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/n-m-karamzin-o-sohraneni-natsionalnoy-identichnosti-russkogo-naroda-v-usloviyah-dihotomii-rossiya-zapad> (дата обращения: 02.11.2022).

3. Лосский Н. О. Характер русского народа. М.: Дарь, Издательский совет Русской Православной Церкви, 2005. 334 с.
4. Соловьев В. С. Оправдание добра. М.: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. 656 с. URL: https://rusinst.su/docs/books/V.S.Soloviev-Opravdanie_dobra.pdf (дата обращения: 17.01.2023).
5. Менделеев Д. И. Заветные мысли. URL: http://dugward.ru/library/mendelev/mendelev_zavetnye_mysli.html#005 (дата обращения: 30.10.2022).
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 160 с. URL: https://www.studmed.ru/view/abulhanova-slavskaya-ka-strategiya-zhizni_9584dd05e41.html?page=16 (дата обращения: 27.10.2022).
7. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ). М.: Мысль, 1983. 284 с.
8. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.: Академический проект, 2000. 496 с.
9. Чайковская Е. Н. Формирование национально-этнической идентичности личности как условие сохранения языка и культуры коренных малочисленных народов Сибири в условиях поликультурного региона (часть 1) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 4 (157). С. 98–101. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/chaykovskaya_e_n_98_101_4_157_2015.pdf (дата обращения: 30.10.2022).
10. Комиссаржевский Ф. Ф. История костюма. М.: Просвещение, 2016. 359 с.
11. Глебушкин С. А. Традиционный русский костюм XIX–XX веков из собрания Сергея Глебушкина. М.: Северный паломник, 2008. 736 с.
12. Калашникова Н. М. Народный костюм в контексте традиций российской культуры: автореф. дис. ... д-ра культурологии. СПб., 1999. 39 с.
13. Маслова Г. С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX – начала XX в. М.: Наука, 1984. 219 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/maslova/text.pdf> (дата обращения: 30.10.2022).
14. Ху Яньли. Концепция китайской культуры в контексте глобализации // Общество: философия, история, культура. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-kitayskoy-kultury-v-kontekste-globalizatsii> (дата обращения: 30.10.2022).
15. Балашова К. И. Национальные культуры в контексте всемирной глобализации // Молодой ученый. 2021. № 27 (369). С. 291–294. URL: <https://moluch.ru/archive/369/83035/> (дата обращения: 30.10.2022).
16. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография. М.: Наука, 1991. 511 с.
17. Куфтин Б. А. Материальная культура русской Мещеры. Ч. I: Женская одежда: рубаха, понева, сарафан. М.: ГМЦПО, 1926. 164 с.
18. Эренграсс Б. А. Мировая художественная культура: учеб. пособие. Т. 1. М., 2005. 447 с.

References

1. Klyuchevskiy V. O. *Kurs russkoy istorii. Leksii 1–32* [Russian history course. Lectures 1–32] (in Russian). URL: http://az.lib.ru/k/kljuchewskij_w_o/text_0020.shtml (accessed 30 October 2022).
2. Sarayeva Ye. L. N. M. Karamzin o sokhraneni natsional'noy identichnosti russkogo naroda v usloviyakh dikhotomii Rossiya – Zapad [N. M. Karamzin on the preservation of the national identity of the Russian people in the context of the Russia – West dichotomy]. *Verkhnevolzhskiy filologicheskij vestnik – Verkhnevolzhski Philological Bulletin*, 2018, no. 3 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/n-m-karamzin-o-sohraneni-natsionalnoy-identichnosti-russkogo-naroda-v-usloviyah-dihotomii-rossiya-zapad> (accessed 2 November 2022).
3. Losskiy N. O. *Kharakter russkogo naroda* [The nature of the Russian people]. Moscow, Dar'', Izdatel'skiy sovet Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi Publ., 2005. 334 p. (in Russian).
4. Solov'yov V. S. *Opravdaniye dobra* [Justification of the Good]. Moscow, Institut russkoy tsivilizatsii Publ., Algoritm Publ., 2012. 656 p. (in Russian). URL: https://rusinst.su/docs/books/V.S.Soloviev-Opravdanie_dobra.pdf (accessed 17 January 2023).
5. Mendeleyev D. I. *Zavetnyye mysli* [Cherished thoughts] (in Russian). URL: http://dugward.ru/library/mendelev/mendelev_zavetnye_mysli.html#005 (accessed 30 October 2022).
6. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, Izdatel'stvo Mysl' Publ., 1991. 160 p. (in Russian). URL: https://www.studmed.ru/view/abulhanova-slavskaya-ka-strategiya-zhizni_9584dd05e41.html?page=16 (accessed 27 October 2022).
7. Markaryan E. S. *Teoriya kul'tury i sovremennaya nauka (logiko-metodologicheskij analiz)* [Theory of Culture and Modern Science (Logical and Methodological Analysis)]. Moscow, Mysl' Publ., 1983. 284 p. (in Russian).
8. Flier A. Ya. *Kul'turologiya dlya kul'turologov: uchebnoye posobiye dlya magistrantov i aspirantov, doktorantov i soiskateley, a takzhe prepodavateley kul'turologii* [Cultural studies for culturologists: a textbook for undergraduates and graduate students, doctoral students and applicants, as well as teachers of cultural studies]. Moscow, Akademicheskij proyekt Publ., 2000. 496 p. (in Russian).
9. Chaykovskaya E. N. Formirovaniye natsional'no-etnicheskoy identichnosti lichnosti kak usloviye sokhraneniya yazyka i kul'tury korenykh malochislennykh narodov Sibiri v usloviyakh polikul'turnogo regiona (Chast' 1) [Formation of the national-ethnic identity of the individual as a condition for preserving the language and culture of the indigenous peoples of Siberia in a multicultural region]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, vol. 4 (157), pp. 98–

- 101 (in Russian). URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/chaykovskaya_e_n_98_101_4_157_2015.pdf (accessed 30 October 2022).
10. Komissarzhevskiy F. F. *Istoriya kostyuma* [Costume history]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2016. 359 p. (in Russian).
 11. Glebushkin S. A. *Traditsionnyy russkiy kostyum XIX–XX vekov iz sobraniya Sergeya Glebushkina* [Traditional Russian costume of the 19th – 20th centuries from the collection of Sergei Glebushkin]. Moscow, Severnyy palomnik Publ., 2008. 736 p. (in Russian).
 12. Kalashnikova N. M. *Narodnyy kostyum v kontekste traditsiy rossiyskoy kul'tury. Avtoref. dis. dokt. kul'turolog. nauk* [Folk costume in the context of the traditions of Russian culture. Abstract of thesis doc. culturology]. Saint Petersburg, 1999. 39 p. (in Russian).
 13. Maslova G. S. *Narodnaya odezhda v vostochnoslavianskikh traditsionnykh obyayakh i obryadakh XIX – nachala XX v.* [Folk clothes in East Slavic traditional customs and rites of the 19th – early 20th centuries]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 219 p. (in Russian). URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/maslova/text.pdf> (accessed 30 October 2022).
 14. Hu Jan'li. Kontsepsiya kitayskoy kul'tury v kontekste globalizatsii [The concept of Chinese culture in the context of globalization]. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura – Society: philosophy, history, culture*, 2016, no. 3 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-kitayskoy-kul'tury-v-kontekste-globalizatsii> (accessed 30 October 2022).
 15. Balashova K. I. Natsional'nyye kul'tury v kontekste vseмирnoy globalizatsii [National cultures in the context of world globalization]. *Moloday uchenyy*, 2021, no. 27 (369), pp. 291–294 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/369/83035/> (accessed 30 October 2022).
 16. Zelenin D. K. *Vostochnoslavianskaya etnografiya* [East Slavic ethnography]. Moscow, Nauka Publ., Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury Publ., 1991. 511 p. (in Russian).
 17. Kuftin B. A. *Material'naya kul'tura russkoy Meshchory. Chast' I. Zhenskaya odezhda: rubakha, poneva, sarafan* [The material culture of the Russian Meshchera. Part I. Women's clothing: shirt, poneva, sundress]. Moscow, GМCPO Publ., 1926. 164 p. (in Russian).
 18. Erengross B. A. *Mirovaya khudozhestvennaya kul'tura: uchebnoye posobiye. Tom 1* [World Artistic Culture: Study Guide. Vol. 1]. Moscow, 2005. 447 p. (in Russian).

Информация об авторе

Мальцева В. А., кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28, Елец, Россия, 399770).

Information about the author

Maltseva V. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28, Yelets, Russian Federation, 399770).

Статья поступила в редакцию 31.10.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 31.10.2022; accepted for publication 03.02.2023

UDC 378.4

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-70-76>

Conditions for building of language environment in higher educational institutions for nonlinguistic students' intercultural and professional development

Elena M. Shulgina¹, Irina S. Savitskaya², Elena V. Zhitkova³

^{1, 2, 3} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

¹ modestovna2@gmail.com

² sais.08@mail.ru

³ eshi@inbox.ru

Abstract

The purpose of the paper is to consider the key trends of the society transformation into a digital environment and the current conditions that the contemporary reality dictates. The contemporary environment determines the organizational changes within a modern university by searching for new mechanisms and methods for educational process managing when teaching a foreign language to non-linguistic students with an enhanced professional component that can promote forming a new infrastructure and consequently a new language environment via professional interpersonal communication.

The research ambition is to explore the conditions for the formation and development of a new infrastructure within a multicultural educational environment; how this educational environment responds to newly emerging challenges and what makes us rethink the paradigm of the existing educational language environment in the university. Therefore, it follows that the concept of creating a new favorable intercultural educational environment is important for modern universities, particularly in a multilingual and multicultural university environment. The main task for finding mechanisms to manage the process of teaching a foreign language in a modern university is their subsequent transformation and, as a result, the formation and development of a new special language environment, which can be formed under specially created conditions in order to increase the efficiency, reliability and quality of professional education. Moreover, the formation of a language environment within the university context in the process of teaching a professional foreign language to non-linguistic students on a new basis allows us to change the logic of learning processes. It makes us to move to new forms of learning, including online learning, based on the introduction of digital technologies, taking into account personal and professional development and interdisciplinary features. In the paper, the authors propose to consider the conditions for the development of a favorable educational environment within the concept of “Big University”, where the key element is the linguodidactic urban environment with active language practice. There is an assumption that the digital transformation, taking place in education as part of a change in the philosophy of foreign language teaching will somehow increase the professional component of students, including their skills and abilities, due to accessibility with the help of the use of professional interpersonal communication within a foreign language urban environment. The paper provides a number of examples of successful projects that encourage attracting both domestic experts, including the current faculty, and foreign professors as well as students of bachelor's, master's, and postgraduate degrees.

Keywords: *language environment, educational environment, Big University, intercultural environment, students' professional development*

Acknowledgements: This study was supported by the Tomsk State University Development Programme (Priority-2030).

For citation: Shulgina E. M., Savitskaya I. S., Zhitkova E. V. Conditions for building of language environment in higher educational institutions for nonlinguistic students' intercultural and professional development. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 70–76. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-70-76>

Условия формирования языковой среды в высших учебных заведениях с целью межкультурного и профессионального развития студентов нелингвистических направлений подготовки

Елена Модестовна Шульгина¹, Ирина Семеновна Савицкая², Елена Викторовна Житкова³

^{1, 2, 3} Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹ modestovna2@gmail.com

² sais.08@mail.ru

³ eshi@inbox.ru

Аннотация

Цель статьи – рассмотреть ключевые тенденции и трансформации, происходящие в настоящий период в обществе, влияние цифровизации на концепцию современного образования, которую диктует современная реальность в условиях сегодняшнего социокультурного контекста. В статье была предпринята попытка исследовать условия для формирования и развития новой инфраструктуры в рамках мультикультурной образовательной среды; как эта образовательная среда реагирует на вновь возникающие вызовы и проблемы и что заставляет нас переосмыслить парадигму существующей образовательной языковой среды в вузе. Из этого следует, что концепция создания новой благоприятной межкультурной образовательной среды имеет важное значение для современных вузов, особенно в многоязычной и мультикультурной среде университета. Данная концепция определяет основные направления технологических и организационных изменений в образовании в рамках современного вуза путем поиска новых механизмов, методов, алгоритмов управления образовательным процессом при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки с усиленной профессиональной компонентой. Главной задачей для поиска механизмов с целью управления процессом обучения иностранному языку в современном вузе является их последующее преобразование и, как результат, формирование и развитие новой особой языковой среды, которая может быть сформирована при специально созданных условиях с целью повышения эффективности, надежности и качества профессионального образования. Кроме того, формирование языковой среды в контексте вуза в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов-нелингвистов на новой основе позволяет изменить логику процессов обучения и перейти к новым формам обучения, в том числе онлайн-обучению, основанному на внедрении цифровых технологий с учетом личностно-профессионального развития и междисциплинарных особенностей. В статье авторы предлагают рассмотреть условия развития благоприятной образовательной среды в рамках концепции «Большой университет», где ключевым элементом является лингводидактическая городская среда с активной языковой практикой. Есть предположение, что цифровая трансформация, происходящая в образовании в рамках изменения философии иноязычного обучения, позволит так или иначе повысить профессиональную составляющую у обучаемых, включая их навыки и умения, за счет доступности, а именно путем использования профессионального межличностного общения в рамках иноязычной городской среды. В статье приводится ряд примеров успешных проектов, позволяющих привлекать как отечественных специалистов, включая текущий профессорско-преподавательский состав, так и иностранных экспертов и обучающихся бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Ключевые слова: языковая среда, образовательная среда, «Большой университет», межкультурная среда, профессиональное развитие студентов

Для цитирования: Shulgina E. M., Savitskaya I. S., Zhitkova E. V. Conditions for building of language environment in higher educational institutions for nonlinguistic students' intercultural and professional development // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 70–76. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-70-76>

Introduction

New trends in the vocational education system require an increase in students' mobility and their training for efficient participation in intercultural communication. The new trends influencing the formation of modern humanity, the rise of new economic systems, and life in the multicultural society, all these components pose a challenge for rethinking the current situation in contemporary educational institutions as well as re-evaluating the existing formats of universities on the whole. Consequently, in connection with modern

trends, the role of foreign languages is altering as well, concerning the educational and professional activities of future specialists in various fields of science and technology. A high level of proficiency in a foreign language is no longer an educational goal within the university curricula; all-round development of the personality comes to the fore, which would guarantee people cooperation and mutual understanding in the process of intercultural interaction [1].

The essence of the language environment is a set of conditions that ensure the effectiveness of the process

in forming students' success for intercultural communication.

In foreign didactics, the concept of learning targeted on the language environment is increasingly used, that is, learning through a particular educational environment as a set of systemic formative influences from the subject, social, and information environments [2]. If we consider the problem of the formation of an intercultural environment objectively, then any social environment has a certain learning effect. In turn, the learning properties of the environment as a result reveal its integral effects that arise in the system of the "environment-subject" chain.

They are expressed in the emergence of new adaptive qualities in the psychophysiological system of a human, allowing him to navigate in new conditions and circumstances, setting new tasks for him, while helping him to solve old ones more effectively.

Currently, the formation of a favourable urban environment is one of the priority tasks. Firstly, the environment is what is around; in this sense, the environment pre-supposes a subject or a kind of centre around which everything can be organized. Secondly, the "environment" means a whole set of subjects, between which there are various kinds of joint field of activities, related to both engineering and humanitarian aspects. In our case, this is creating a language environment that unites them into a certain system, which has its special properties that are not possessed by the subjects separately. Moreover, it is necessary to accept a joint concept or some kind of symbiosis of interaction between schools, language schools and universities to create that very foreign-language intercultural urban environment. The modern urban environment is the habitat and people's production activity, the natural and material world created by people – a set of natural, manufactured, social and economic living conditions that exist in the city. It can also be considered as a set of physical (material) and spiritual (non-material) spaces, including the city itself and possessing natural and socio-economic characteristics of the internal structure, dynamics, evolution. This can be taken as the basis for the dominant strategy of education and upbringing, acting in a specific period and meeting the actual needs of the individual and society [3].

A new approach to teaching, focused on the environment, makes it possible to shift the emphasis in the teacher's activities from direct pedagogical influence on the student's personality to the formation of the learning environment, in which self-learning and self-development of the student inevitably take place. If we go along this path, then that mode of organization of education stimulates the mechanisms of internal activity in the student in the course of his interactions with the environment.

Therefore, we consider the language environment as a complement of conditions that con-firm the effi-

ciency of the process of forming students' enthusiasm for intercultural communication, the very conditions in which the content, form, methods, means, and material-spatial components, aimed at solving the assigned tasks, are considered as an interconnected set of objective possibilities. At the same time, if within the framework of a favourable urban environment we consider the linguodidactic environment as one of the key components, then in our understanding it is a combination of the following conditions:

1) organization of various forms of student activity to enhance intercultural communication by creating communication platforms, and besides by attracting a larger number of foreign students who do not speak Russian;

2) actualization of the intercultural orientation of professional education for non-linguistic students through the use of reflective self-assessment by students of the level of linguistic and socio-cultural competencies in accordance with European standards of language education;

3) the use of personality-oriented technologies for productive teaching of a foreign language, aimed at expanding the experience of intercultural communication.

The implementation of these conditions in the process of professional education of non-linguistic students should ensure the successful formation of their readiness for intercultural communication as part of professional competence of a section or sub-section is not indented. The first paragraphs that follows a table, figure, equation etc. does not have an indent, either.

Material and Methods

Based on the context given above, we are having a striking opportunity to confirm our hypothesis about the possibility of creating a favorable urban environment for the successful development of engineering students' intercultural and professional competence thanks to a new initiative put forward by the rector of National Research Tomsk State University Eduard Galazhinsky, i.e. "Big University", that needs to be presented in detail. On September 16, 2019, the Administration of the Tomsk Region expressed support for the "Big University" project for the city of Tomsk, initiated by the authority of National Research Tomsk State University (TSU). In terms of innovative creativity, the usual tactic is to consolidate all the economic elements of this system into a single territorial technopark or into a number of proficiency specialized technoparks including an alliance with business and industrial parks. In this case, it should be mentioned that there is a successful experience of the consortium of universities "Tübingen – Reutlingen – Stuttgart " in Germany, as well as the unity of the Oxford brand for dozens of bachelor's, master's, and research independent institutions that exist and operate on a single territory.

Hence, National Research TSU has focused on five areas: “Engineering Biology”, “Global Earth Change: Climate, Ecology, Quality of Life”, “Socio-Humanitarian Engineering: Research and Design of Man and Society”, “Security Technologies” and “Open Ecosystem of Knowledge and Technology Generation”.

It is necessary to note the statement of the rector at a meeting with the Minister of Education of the Russian Federation: “Big University is an instrument of interaction between science and education, which makes it possible to remove administrative barriers and help universities to more flexibly interact and exchange resources among themselves.” [4]. In other words, this initiative boils down to the idea of creating a single university within one city or “city-university”, where the entire infrastructure will be aimed at the development of educational space, in the frameworks of which each graduate will be able to implement their professional skills and develop within the urban environment.

In general, the urban environment is a concept that is rather difficult to give a clear definition. For instance, in the article the urban environment will be considered as a set of factors and conditions that are perceived by city residents as inherent in their habitat and affecting the comfort of living. In general, the set of these factors that determine the living conditions and the degree of comfort of living in the city is individual and subjective; however, our task is to identify the most common significant factors for creating a comfortable foreign language environment, which may be with-in the framework of an everyday lifestyle. As a city-university, building the concept of creating a favourable intercultural language environment is essential especially in multilanguage and multicultural environment represented by foreign students, professors, representatives of foreign business [5]. The comfort of the urban environment in the traditional sense is assessed precisely from the point of view of the convenience of a person’s everyday life. The role of educational establishment set is naturally introduce and develop a sort of intercultural language environment, and this has recently reached a new level of significance. In the conditions when we strive to build an open society and integration into the world and European cultural and educational space, it becomes especially important to understand the educational opportunities of the intercultural environment and ways to implement them at the present stage of the development of the urban environment. We should be more interested in studying the various forms of organization of education and upbringing in an intercultural environment. It may lead to the rapprochement of people, the peaceful resolution of professional and interdisciplinary issues, the development of skills of respectful attitude to culture and language, to the traditions and customs of other people, the formation of

common tasks and goals in the integration process. In various regions where the bilingual environment is actively, developing, social problems associated with languages and bilingualism arise from time to time.

If the educational environment is organized in such a way that the personal processes inside are successfully taking place, and graduates become competitive, qualified specialists in the market, that means the process was organized competently and efficiently. For the competent organization of such a process, it is necessary to use the principles of the acmeological approach in education, which consists in using a system of techniques and methods that enable revealing the potential of an individual in the process of development [6]. In addition, there are opportunities to achieve an individual, personal and professional level of maturity, the formation of each attitude towards the productive manifestation of individuality. According to A. A. Derkach, it is advisable to organize professional training in both areas: scientific and practical, a fragment of which is a multidimensional “developing space” [7]. The training of specialists in a particular field involves the creation of a multi-level acmeological model that reflects the optimal option for the formation of a specialist in this area.

Building a favourable environment for the development of bilingualism can be one of the forms of overcoming social problems. Many researchers note that in the bilingual educational environment, not only the acquisition of a second language and special knowledge takes place, but also the personal growth. It emphasizes the fact of the multiplicity of influences on a person and a wide range of factors that determine upbringing, training and personal development on a multicultural basis within the framework of a favourable foreign intercultural environment [8].

Analyses

However, the question of outcomes predicting for the intercultural environment formation remains open. The work “The Essentials of the Foreign Language Learning Environment: Through the Eyes of the Pre-service EFL Teachers” [9] discusses the creation of an environment in sufficient detail, but exclusively in an educational context. Hence, the implementation of the direction of internationalization in leading research universities sees a foreign language environment much wider than the framework of the educational process. Analysis of the activities and structure of leading research universities made it possible to identify the basic components of the language environment characteristic of all universities; these are Cultural, Personnel and Resource. Researchers [10–12] show that there are much more similar components, but they are the reflection of the educational institution uniqueness, its specifics. The cultural component of the intercultural

environment includes an understanding of professional activity as a highly developed and cultural person. The cultural component is quite extensive; it combines knowledge about not only a foreign language as a subject, the cultural component of native speakers, but also professional culture, which cannot exist in isolation from other cultures. The personnel component of the environment is one of the most important in this structure. Specialists contributing to the formation of an intercultural environment have a high level of proficiency in a foreign language, knowledge of the prospects for development in the field of their professional activities and an understanding of the peculiarities of the transformation of oral and written foreign speech in accordance with the requirements of foreign professional communities and top-rated journals [13]. Foreign language teachers also make a significant contribution to the formation of the intercultural environment of the university. They perform the main work for the formation of a lexically rich and competent speech in future specialists, as well as motivate subject-teachers to a wider and more successful mastering in a foreign language.

Language globalization as a trend poses new challenges for the training of specialists, that is, active language practice. Leading research universities develop an intercultural environment, focusing on the world rankings of universities. Over the past two years, a stable idea has been formed that the intercultural environment of the university attracts foreign applicants, promotes the involvement of the teaching staff and students in the international community, and makes it possible to develop cooperation with foreign partners. Thus, the universities are actively developing international communication. Particular formation and development of the intercultural environment is a vital question, since its high efficiency has been shown. Over the past few years, the center of higher education has been shifting from Europe and the United States to Asian countries – Japan, Singapore, China, Hong Kong, and South Korea. This advancement in the rankings of Asian universities is due to a change in the student mobility flow. Increasingly, students from Pakistan, India, Vietnam, Indonesia, Malaysia, the Philippines and African countries choose Asian universities. According to experts [14, 15], the number of these students doubles every 2–3 years. Consequently, research universities need, on the one hand, to catch and adapt to the rapidly changing situation of international educational order, and on the other, to comply with high international standards. To this end, the universities are recently changing their infrastructure and new project developments are taking place. Strengthening the positions of leading research universities and enriching the intercultural environment of the university is due to membership in international professional as-

sociations – ALTE, TESOL, EUROCALL, etc. For example, the participation of TSU in the ALTE association – an association of leading national organizations involved in testing the knowledge of Russian as a foreign language, made it possible to take part in specialized conferences, seminars and trainings. With the direct support of ALTE, a Testing Center was opened at the university (Cambridge exams, and exams in Russian as a foreign language). Membership in international professional communities contributes to an increase in the number of foreign partners in the field of linguistics – the Cambridge University Examination Syndicate (UK), State University of New York (USA), etc. The wide representation of leading research universities in professional communities forms the interest of foreign colleagues for participation in university events, such as conferences, seminars, internships, joint grants and projects with breakthrough research. For instance, the experience of project implementation “Foreign Language Competence Development of TSU students” at the National Research Tomsk State University carried out in 2016–2019, was aimed at creating the university English-speaking environment. The student conferences in English played a key role in the formation of the language environment; they were holding within the framework of the annual English-language forum of TSU students, organized with the support of the Project [14]. It should be noted that the introduction of lectures in English as a part of the compulsory courses at TSU is a motivating factor for students; the opportunity to take part in various events, clubs and platforms performed in a foreign language is favourable factor for creating an intercultural environment as well. The experience of holding the annual international conference “Language and Culture” on the basis of NR TSU is very important. Its organizers are the staff of the Faculty of Foreign Languages, and the participants are distinguished linguists from Russia, USA, Great Britain, Germany, France, Italy, Turkey, Austria, Slovenia, etc. The conference also includes a symposium on intercultural communication and the scientific forum “The German language in the modern world”. The participation of the professional community is an important and significant indicator of the success of the ongoing changes in TSU, as well as the level of formation of the intercultural environment of the university.

Conclusion

Therefore, the educational environment plays a key role in the development of the specialist personality. We are deeply convinced that a contemporary professional cannot be considered closed within the framework of only one narrow profession, as well as outside of intercultural professional communication. Modern professional education must be formed in conditions that provide multifunctional interdisciplinary profes-

sional training of future specialists. If we are talking about a full-fledged intercultural interaction, then it still presupposes a good knowledge and understanding of the language. However, it not just a means of communication, but according to Heidegger [16] “language is the house of being”; i.e. a very complex, multifaceted and subtle substance that requires a special attitude towards itself. Summing up that mentioned above, we are deep-

ly convinced that the new favourable educational environment, including learning languages, which is to be formed in a “city-university”, will contribute to the achievement of the professional goals of the graduates of the “Big University”. It can be implemented thanks to the partnership of engineering and humanitarian disciplines, and consequently, as a result, will lead to positive changes in education in general.

References

1. Crichton S., Carter D. Taking Making into the Schools: An Immersive Professional De-velopment Approach. In M. Niess, H. Gillow-Wiles (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age*. Hershey PA: Information Science Reference, 2015. Pp. 412–438. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8403-4.ch016>
2. Macintyre L., Crichton S. Innovation’s Renewing Potential: Seeing and Acting Mindfully Within the Fecundity of Educative Experiences. *Education & Culture*, 2015, vol. 31 (2), pp. 27. doi: <https://doi.org/10.1353/eac.2015.0010>
3. Petrova G., Medvedeva L., Nadezhkina E. The distance education better meets the idea of lifelong learning education, self-conducted education in modern society. In: *Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA)*. p. RUDN University. Moscow, 2019. Pp. 599–606. doi: <https://doi.org/10.22363/09669-2019-599-606>
4. *Tomskiy universitet budut ukrepyat’ drug druga” v ramkakh gosudarstvennoy programmy “Prioritet 2030”* [Tomsk universities will “strengthen each other” in the state program “Priority 2030”] (in Russian). URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20210330/vuzi-tomska-gosprogramma-prioritet-2030/> (accessed 3 January 2021).
5. Wulandari W., Noor A. Foreign Language Learning, Environment, and their Influence on Moslem Teenage Learners’ Identity. *The 5th International Conference on Energy, Environmental and Information System (ICENIS 2020)*. 2020, vol. 202. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020207043>
6. Bodalev A., Vasina N. *Akmeologiya: Nastoyashchiy chelovek. Kakov on i kak im stanovyatsya* [Acmeology. Real man. What is it and how is it made]. Saint Petersburg, Speech Publ., 2010. 224 p. (in Russian).
7. Derkach A., Zazykin V., Markova A. *Psikhologiya razvitiya professionala: uchebnoye posobiye* [Psychology of professionalism development: study guide]. Moscow, RAGS Publ., 2010 (in Russian).
8. Obdalova O. Content-Based EFL Teaching to Undergraduate Science Students: A Dis-course Perspective. In book: *Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices*. IGI Global, 2020. Pp. 208–225. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9.ch012>
9. Sağlam Gülderen, Sali Pinar. The Essentials of the Foreign Language Learning Environ-ment: Through the Eyes of the Pre-service EFL Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, no. 93, pp. 1121–1125. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.342>
10. Hanifah U., Rakhmawati I. The Prominence of Creating Language Environment in Devel-oping Arabic and English Speaking Skills in Islamic Universities. *Proceedings of the Inter-national Conference on English Language Teaching (ICONELT 2019)*. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020, vol. 434, pp. 271–273. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200427.054> (accessed 26 December 2021).
11. Obdalova O., Minakova L., Soboleva A. Developing academic skills via Greek and Latin vocabulary teaching. *Lecture Notes in Networks and Systems*. In: *Proceedings Intergrating Engineering Education and Humanities for Global Perspectives*, Springer Nature, Switzerland, 25–27 March 2020, St. Petersburg, Russia. 2020, vol. 131, pp. 376–386. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7>
12. Yukiko I. In “International Baccalaureate” in Japan and Asia. *International higher education*, 2019, vol. 96, pp. 25–27 (in Russian).
13. *Global Education Monitoring Report 2016, Education for People and the Planet, Creating Sustainable Futures for All*. Homepage, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> last accessed 2021/12/26
14. Shulgina E., Savitskaya I., Mitchell P. Academic conferences as a tool for language skills development in non-language majoring university students. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2019, no. 907, pp. 224–236. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_25
15. Xinyan L. State policy and the role of the English language in higher education. *International higher education*, 2019, vol. 96, pp. 20–22 (in Russian).
16. Martin Heidegger. *Sein Und Zeit: Gesamtausgabe: 1 Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970*. German Edition. Band 2. Published by Verlag Vittorio Klosterman, 2018.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Crichton S., Carter D. Taking Making into the Schools: An Immersive Professional De-velopment Approach // *Handbook of Research on Teacher Education in the Digital Age*. Hershey PA: Information Science Reference. 2015. P. 412–438. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8403-4.ch016>

2. Macintyre L., Crichton S. Innovation's Renewing Potential: Seeing and Acting Mindfully Within the Fecundity of Educative Experiences // *Education & Culture*. 2015. Vol. 31 (2). P. 27. <https://doi.org/10.1353/eac.2015.0010>
3. Petrova G., Medvedeva L., Nadezhkina E. The distance education better meets the idea of lifelong learning education, self-conducted education in modern society // *Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA)*. p. RUDN University. Moscow, 2019. P. 599–606. <https://doi.org/10.22363/09669-2019-599-606>
4. Томские университеты будут «укреплять друг друга» в рамках государственной программы «Приоритет 2030». URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20210330/vuzi-tomska-gosprogramma-prioritet-2030> (дата обращения: 03.01.2021).
5. Wulandari W., Noor A. Foreign Language Learning, Environment, and their Influence on Moslem Teenage Learners' Identity // *The 5th International Conference on Energy, Environmental and Information System (ICENIS 2020)*. 2020. Vol. 202. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020207043>
6. Бодалев А. А., Васина Н. В. Акмеология: Настоящий человек. Каков он и как им становятся. СПб.: Речь, 2010. 224 с.
7. Деркач А. А., Зыскин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала: учеб. пособие. М.: ПАГС, 2000.
8. Obdalova O. Content-Based EFL Teaching to Undergraduate Science Students: A Dis-course Perspective // *Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices*. IGI Global. 2020. P. 208–225. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9.ch012>
9. Sağlam G., Sali P. The Essentials of the Foreign Language Learning Environment: Through the Eyes of the Pre-service EFL Teachers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 93. P. 1121–1125. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.342>
10. Hanifah U., Rakhmawati I. The Prominence of Creating Language Environment in Developing Arabic and English Speaking Skills in Islamic Universities. *Proceedings of the International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2019) // Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2020. Vol. 434. P. 271–273. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200427.054> (accessed 26.12.2021).
11. Obdalova O., Minakova L., Soboleva A. Developing academic skills via Greek and Latin vocabulary teaching. *Lecture Notes in Networks and Systems // Proceedings Intergrating Engineering Education and Humanities for Global Perspectives*, Springer Nature, Switzerland, 25–27 March 2020, St. Petersburg, Russia. 2020. Vol. 131. P. 376–386. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7>
12. Юкико И. В. «Международный бакалавриат» в Японии и Азии // *Международное высшее образование*. 2019. № 96. С. 25–27.
13. Global Education Monitoring Report 2016, Education for People and the Planet, Creating Sustainable Futures for All. Homepage. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (дата обращения: 26.12.2021).
14. Shulgina E., Savitskaya I., Mitchell P. Academic conferences as a tool for language skills development in non-language majoring university students // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. № 907. P. 224–236. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_25
15. Синьянь Л. Государственная политика и роль английского языка в высшем образовании // *Международное высшее образование*. 2019. № 96. С. 20–22.
16. Martin Heidegger. Sein Und Zeit: Gesamtausgabe: 1 Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. German Edition. Band 2. Verlag Vittorio Klosterman, 2018.

Information about the authors

Shulgina E. M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Savitskaya I. S., Senior Teacher, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Zhitkova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Информация об авторах

Шульгина Е. М., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Савицкая И. С., старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Житкова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Статья поступила в редакцию 29.12.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 29.12.2022; accepted for publication 03.02.2023

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-77-85>

Актуальное состояние качества практической подготовки будущих педагогов и перспективы ее совершенствования

Ольга Юрьевна Елькина¹, Любовь Ярославовна Лозован²

^{1,2} Кемеровский государственный университет, Новокузнецк, Россия

¹ olgelkina@yandex.ru

² iiozowan@yandex.ru

Аннотация

На основании данных, полученных в ходе изучения качества практической подготовки будущих педагогов, анализируются трудности, с которыми сталкиваются молодые учителя на этапе вхождения в профессию, их удовлетворенность собственным багажом педагогических компетенций, представлено мнение представителей работодателей по проблеме повышения качества педагогического образования.

Цель – исследование качества практической подготовки педагогов и построение перспектив ее совершенствования.

Использован комплекс методов научного исследования, представленный теоретическим анализом психолого-педагогической литературы; анкетированием практических работников образовательных организаций, студентов выпускных курсов направлений педагогического образования и молодых педагогов; методом экспертных оценок, примененным при обсуждении проблем качества практической подготовки и перспектив ее совершенствования; анализом первичных статистик.

Представлены результаты экспериментального исследования, которые выявили различие в оценке удовлетворенности качеством практической подготовки в каждой категории респондентов. Сходство мнений представителей работодателей, молодых педагогов и студентов обнаружено в дефиците умений вести школьную документацию, применять знания нормативно-правовых основ образования в профессиональной деятельности. Установленное различие мнений о качестве подготовки объясняется особенностями представлений студентов и молодых учителей о профессиональной деятельности. Указаны основные направления совершенствования качества практической подготовки: приоритетность практики как формы педагогической подготовки; участие практических работников (представителей работодателей) в создании и реализации основных профессиональных образовательных программ; включение практико-ориентированных технологий в процесс подготовки будущего педагога; индивидуализация образовательной траектории.

Результаты исследования, представленные в статье, использованы при проектировании содержания основных профессиональных образовательных программ педагогических профилей подготовки, дополнительных профессиональных программ, ориентированных на освоение компетенций специалиста в сфере образования. Изменения в основные профессиональные образовательные программы внесены на этапе их обновления и затронули следующие аспекты: в учебные планы включен обширный перечень дисциплин практико-ориентированной направленности; изменены содержание дисциплин и логика построения учебных и производственных практик; формирование цифровых компетенций будущих педагогов осуществляется при освоении содержания нескольких факультативных дисциплин. Выделение в основных профессиональных образовательных программах так называемого ядра педагогического образования позволило реализовать принцип единства предметной, методической и психолого-педагогической подготовки, а также обеспечить единые требования к содержанию наполнению образовательных программ различных направлений, к результатам и условиям реализации программ педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, практическая подготовка, удовлетворенность качеством подготовки

Для цитирования: Елькина О. Ю., Лозован Л. Я. Актуальное состояние качества практической подготовки будущих педагогов и перспективы ее совершенствования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 77–85. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-77-85>

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHER

The current state of the quality of practical training of future teachers and the prospects for its improvement

Olga Yu. Elkina¹, Lyubov Ya. Lozovan²

^{1,2} Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russian Federation, diztory@mail.ru

¹ olgelkina@yandex.ru

² iiozowan@yandex.ru

Abstract

Based on the study of the future teachers' practical training quality, the article analyzes difficulties faced by young teachers at the beginning of their pedagogical career. The author examines the level of the teachers' satisfaction with their pedagogical skills, their employers' opinion on the improvement of pedagogical education. The goal of the research is to study teachers' practical training quality and prospects of its improvement.

A set of scientific research methods was used, presented by a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature; questioning of practitioners of educational organizations, graduate students of pedagogical education and young teachers; the method of expert assessments used in discussions of the problems of the quality of practical training and prospects for its improvement; analysis of primary statistics.

Results of the experiment research have confirmed the hypothesis about the difference between the levels of satisfaction with the practical training quality in each category of respondents. Opinions of employers, young teachers, and students have some common points. For example, all of them have noticed deficiency of skills tied to preparation of the school documents, use of knowledge of educational legal acts in the professional activity. Different ideas of students and young teachers about the professional activity are the reason for the difference. The article represents the main directions of improvement of the practical training quality: priority of the teaching practice as a form of practical training; involvement of practitioners (representatives of employers) in the creation and implementation of basic professional educational programs; the inclusion of practice-oriented technologies in the process of training a future teacher; individualization of the educational trajectory.

Results of the research represented in the article may be used in the main professional education programs, additional education programs aimed at getting teaching skills. Changes to the basic educational programs were made at the stage of their updating and affected the following aspects: an extensive list of practice-oriented disciplines was included in the curricula; the content of disciplines and the logic of building educational and industrial practices aimed at practical training have been changed; the formation of digital competencies of future teachers is carried out when mastering the content of several elective disciplines. The allocation of the so-called "Core of Pedagogical Education" in the basic professional educational programs made it possible to implement the principle of unity of subject, methodological and psychological-pedagogical training in the field of education, as well as to ensure uniform requirements for the content of educational programs of various directions, to the results and conditions of the implementation of pedagogical education programs.

Keywords: pedagogical education, practical training, satisfaction with the training quality

For citation: Elkina O. Yu., Lozovan L. Ya. The current state of the quality of practical training of future teachers and the prospects for its improvement [Aktual'noye sostoyaniye kachestva prakticheskoy podgotovki budushchikh pedagogov i perspektivy yeyo sovershenstvovaniya]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 77–85 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-77-85>

Введение

Значимость изучения состояния практической подготовки будущего педагога актуализировала проблему повышения практической направленности современных основных профессиональных образовательных программ (ОПОП). Принятое в 2020 г. Положение о практической подготовке обучающихся акцентировало внимание на ее важности. Целью практической подготовки является создание условий для приобретения будущим специ-

алистом опыта решения профессиональных задач как в ситуациях, моделирующих реальную деятельность, так и через погружение в непосредственную профессиональную деятельность. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям УГС(Н) 44.00.00 «Образование и педагогические науки», профессиональные стандарты в области образования определили требования к практической подготовке студентов-педагогов.

Основной задачей Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк) является обеспечение качества практической подготовки будущих педагогов на уровне современных требований. Для решения данной задачи предпринято изучение актуального состояния качества практической подготовки педагогических кадров, выявление направлений его повышения с учетом требований профессиональных стандартов, стандартов общего образования, включенности потенциальных работодателей региональной системы образования.

Проведенный анализ исследований свидетельствует о внимании современных ученых к вопросам качества практической подготовки педагогов и различным ее аспектам: как средство выявления профессиональных дефицитов [1–3]; как условие формирования положительного отношения к выбранной профессии [4–6].

Анализ методов диагностики качества практической подготовки педагогов продемонстрировал преобладание тестирования и анкетирования по отдельным аспектам профессиональной деятельности. Однако данные методы не позволяют всем включенным в образовательный процесс участникам в полной мере продемонстрировать удовлетворенность качеством практической подготовки.

В отличие от имеющихся по указанной проблематике работ в нашем исследовании применена педагогическая диагностика, отражающая диалектику связи количественных и качественных методов познания, трактуемая как познавательно-преобразующая деятельность, представленная интуитивной и рациональной составляющими [7]. Это позволило сочетать данные анкетирования с результатами экспертных оценок, полученных в ходе встреч с представителями работодателей, студентами выпускных курсов и молодыми педагогами.

Наличие актуальной информации о качестве практической подготовки позволяет определить векторы обновления содержания высшего педагогического образования, технологий и форматов организации учебного процесса и воспитательной деятельности.

Целью статьи является представление результатов исследования удовлетворенности работодателей, выпускников и молодых педагогов качеством практической подготовки к профессиональной педагогической деятельности и определение направлений его совершенствования. Реализация цели предполагала решение исследовательских задач:

- определить удовлетворенность качеством практической подготовки будущих педагогов;
- выявить основные затруднения студентов выпускных курсов и молодых специалистов в профессиональной педагогической деятельности;

– охарактеризовать направления совершенствования качества практической подготовки.

Материал и методы

Использованы теоретические методы анализа научных исследований, прежде всего изучение источников по обозначенной проблеме; комплекс эмпирических методов, в том числе анкетирование практических работников образовательных организаций (работодателей), студентов выпускных курсов направлений педагогического образования и молодых педагогов; метод экспертных оценок, примененный при проведении обсуждений проблем качества практической подготовки и перспектив ее совершенствования; методы статистического представления результатов исследования.

Результаты и обсуждение

Исследование проблемы качества практической подготовки современных специалистов в сфере образования посвящено анализу существующих мнений:

- 1) учебные и производственные практики – основная форма практической подготовки;
- 2) выявление профессиональных дефицитов молодых педагогов – условие для совершенствования содержания и технологий практической подготовки;
- 3) участие практических работников в создании и реализации образовательных программ – важнейшая предпосылка их практико-ориентированности;
- 4) увеличение веса методических дисциплин – условие совершенствования современных программ педагогического образования;
- 5) акцент на применение практико-ориентированных технологий в течение всего периода подготовки будущего педагога;
- 6) индивидуализация образовательной траектории возможна не только на этапе теоретического обучения, но и в период практики.

Обратимся к анализу каждого научного мнения. ФГОС ВО по направлениям УГС(Н) 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (в редакции 2019 г.) дает основание полагать, что произошла трансформация процесса подготовки педагога в направлении увеличения объема практик не менее 60 зачетных единиц.

На приоритет практики в профессиональной подготовке будущего педагога указывают Р. И. Платонова, С. Д. Неверкович, И. Я. Парфенов и др. Именно «практика – необходимая составляющая профессиональной подготовки будущего учителя – обеспечивает непосредственное соприкосновение с реальным образовательным процессом», «способствует формированию профессиональных педагогических компетенций, профстандарта педагога» [8. С. 29].

Изучение мнения практических работников показало, что они консолидированно высказываются о необходимости организации непрерывной педагогической практики как ядра профессиональной подготовки будущего учителя (Х. Э. Мамалова, З. М. Ахмадова) [3, с. 168].

Характеристике профессиональных дефицитов посвящены исследования И. Ю. Гутник, О. П. Дудина, Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова [2, 3, 7]. Предпринятый анализ существующего в регионе опыта практической подготовки педагогов свидетельствует о наличии профессиональных затруднений молодых учителей в освоении цифровых компетенций.

Важности участия практических работников в проектировании и реализации ОПОП посвящены работы Н. В. Николаевой, Е. С. Винокуровой, в которых доказывается, что миссия ОПОП «определяет общие ценности и вид деятельности, которая служит удовлетворению потребностей определенных сегментов рынка, а также интересов и запросов работодателей» [9, с. 300].

В исследованиях Т. В. Смолеусовой, О. В. Темняткиной, Д. В. Токмениновой дан анализ научных подходов к оцениванию результативности работы педагогов, актуализирована важность методической подготовки учителей с учетом требований ФГОС общего образования [10, 11].

Применению практико-ориентированных технологий в подготовке будущего педагога посвящена статья Л. В. Байбородовой, в которой представлен опыт организации педагогической практики студентов Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Автором сделан акцент на условиях реализации практико-ориентированного подхода, показаны примеры технологий обеспечения практической направленности занятий, доказано единство теоретической и практической подготовки будущих педагогов [4, с. 47].

В статье Е. В. Неумоевой-Колчеданцевой проанализирован зарубежный и отечественный опыт индивидуализации педагогического образования. При этом «в качестве контекста индивидуализации предлагается рассматривать практику студентов», а в качестве основного средства индивидуализации – «индивидуальную траекторию развития студента в ходе практики» [12].

В работе Н. Ю. Кифик рассматривается значение педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей [13]. М. Пинская, А. Пономарева, С. Косарецкий в аспекте рассматриваемой проблемы акцентируют внимание на повышении квалификации и переподготовке молодых учителей в России [14].

В Кемеровском государственном университете (КемГУ) изучение проблемы оценки качества под-

готовки выпускника всегда рассматривалось как приоритетное направление развития образования. В исследовании А. Ю. Просекова, И. С. Морозовой, Н. В. Филатовой приведены результаты оценивания эффективности действующей модели образования на основе мнений работодателей, студентов и преподавателей о формировании профессиональных компетенций у студентов программ бакалавриата и магистратуры. На основе анализа данных авторы акцентируют внимание на необходимости разработки и внедрения российской национальной модели образования и формулируют ее ключевые ориентиры [15].

В Кузбасском гуманитарно-педагогическом институте КемГУ проведено исследование удовлетворенности практической подготовкой выпускников педагогических профилей к выполнению задач профессиональной деятельности. Цель проведенного исследования заключалась в экспериментальном выявлении удовлетворенности работодателей, выпускников и молодых педагогов качеством практической подготовки к профессиональной педагогической деятельности. В исследовании приняли участие три группы респондентов.

В первую группу вошли руководители образовательных организаций общего образования, их заместители по учебной работе, учителя школ и кураторы практик от образовательных организаций (всего 79 респондентов). Вторая группа (99 человек) – студенты старших курсов педагогических профилей бакалавриата Кузбасского гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». Третья группа (198 респондентов) – молодые специалисты, работающие в образовательных организациях г. Новокузнецка, имеющие стаж работы 0,6–2 года.

Исследование удовлетворенности качеством практической подготовки проводилось с использованием метода экспертной оценки. Формой экспертного опроса являлось анкетирование обозначенных выше респондентов, способ оценки – ранжирование.

На первом этапе исследования респонденты должны были оценить, насколько они удовлетворены уровнем готовности молодых педагогов, работающих в их образовательных организациях, к профессиональной деятельности. При этом оценка проводилась по двум основаниям: практическая готовность к профессиональной деятельности и уровень теоретической подготовки молодых специалистов.

Также нас интересовало мнение респондентов о том, насколько содержание педагогических практик, составляющих ядро практической подготовки будущих педагогов в Кузбасском гуманитарно-педагогическом институте, отвечает запросу их го-

товности к решению профессиональных задач. Результаты проведенного исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1
Удовлетворенность подготовкой молодых специалистов к профессиональной деятельности, %

Показатель	Представители работодателей (79 человек)	Студенты выпускных курсов (99 человек)	Молодые специалисты (198 человек)
Удовлетворенность практической подготовкой	62,8	77,8	84,0
Удовлетворенность теоретической подготовкой	74,0	84,8	84,0
Удовлетворенность содержанием педагогической практики	53,8	92,0	62,0

Полученные данные являются свидетельством того, что более 60 % представителей работодателей удовлетворены уровнем теоретической и практической готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности.

Более высокий процент удовлетворенности собственной готовности к педагогической деятельности демонстрируют студенты выпускных курсов и молодые специалисты.

Не совпадают мнения респондентов и по вопросу содержания педагогической практики. Невысокая оценка (53,8 %) удовлетворенности содержанием педагогических практик зафиксирована со стороны работодателей, что на 8,2 % меньше, чем оценка молодых специалистов, и на 38,2 % ниже, чем оценка студентов. Необходимо отметить, что если молодые специалисты (как и студенты выпускных курсов)

оценивают достаточно высоко уровень своей теоретической и практической готовности, то их мнение о содержании педагогических практик более приближено к мнению представителей работодателей.

На наш взгляд, отсутствие у студента возможности объективно оценить имеющиеся дефициты в практической подготовке, с одной стороны, обусловлено тем, что студент-практикант не имеет возможности полностью соприкоснуться со всеми нюансами и функциями педагогической профессиональной деятельности в силу ограниченности времени, отводимого на практику. С другой стороны, студент ограничен рамками выполнения заданий, полученных от вуза в соответствии с рабочей программой практики, и зачастую не имеет возможности включаться в другие виды деятельности педагога-наставника, под руководством которого проходит эта практика. Поэтому студент, успешно завершивший цикл педагогических практик, будет вполне удовлетворен и своей практической подготовкой к профессиональной деятельности, и содержанием практики. В отличие от молодого специалиста, который, соприкоснувшись с реальностью профессиональной деятельности, уже вполне объективно может оценить имеющиеся дефициты в своей практической готовности к этой деятельности и, соответственно, более критично оценивает содержание педагогических практик, которое ему предлагалось в вузе.

На втором этапе исследования респонденты ранжировали по трем уровням (высокий, средний, низкий) готовность молодых специалистов и студентов выпускных курсов к выполнению профессиональных педагогических функций. Для этого в анкете, предложенной респондентам, мы более детально раскрыли каждую профессиональную функцию, представив ее несколькими содержательными характеристиками. Полученные результаты обобщены и представлены в табл. 2.

Таблица 2
Удовлетворенность респондентов готовностью молодых специалистов и студентов выпускных курсов к выполнению функций педагога, %

Функции педагога	Представители работодателей (79 человек)	Студенты выпускных курсов (99 человек)	Молодые специалисты (198 человек)
Применение правовых основ в профессиональной деятельности	70	77	80
Организация обучения школьников предметному содержанию, внеурочная деятельность	63	80	80
Воспитание обучающихся	67	80	77
Способности, способствующие профессиональной адаптации	70	80	77
Коммуникативные навыки	70	80	87
Исполнительская дисциплина	83	87	93
Стремление к овладению профессиональной деятельностью и к профессиональному самосовершенствованию	73	83	87

Анализируя полученные данные, мы отнесли высокий и средний ранги уровней, присваиваемых респондентами по каждой функции, к достаточной степени их удовлетворенности уровнем готовности к выполнению функций педагога.

Также было отмечено, что мнения респондентов расходятся в оценке готовности молодых специалистов и студентов выпускных курсов к выполнению деятельности педагога практически по всем функциям. Поэтому следующим этапом обработки полученных данных являлось выявление групп функций, наиболее и наименее высоко оцениваемых каждой группой респондентов. Полученные результаты представлены ниже.

Представители работодателей присвоили высокий рейтинг следующим характеристикам:

- следование правовым, нравственным и этическим нормам в своей профессиональной деятельности;
- достижение поставленных целей при проведении воспитательных мероприятий;
- выполнение должностных обязанностей;
- способность к результативной коммуникации в рамках делового общения в педагогическом коллективе;
- знание и соблюдение устава образовательной организации, правил внутреннего распорядка, правил по охране труда и пожарной безопасности;
- стремление к профессиональному росту и совершенствованию педагогического мастерства;
- наличие речевой культуры;
- наличие собственной педагогической позиции, основанной на понимании социальной значимости педагогической деятельности, сформированной мотивации к профессии учителя.

Результаты с низким рейтингом зафиксированы при оценке представителями работодателей готовности молодых специалистов и студентов выпускных курсов к выполнению следующих педагогических функций:

- осознанное применение в профессиональной деятельности нормативно-правовых актов различного уровня;
- способность взаимодействовать с родителями обучающихся (или их законными представителями);
- умение работать со школьной документацией.

Молодые специалисты были не столь критичны в оценке уровня своей готовности к выполнению профессиональных функций, о чем свидетельствует более широкий набор функций, которым они присвоили высокий рейтинг, а именно:

- учет психологических и физиологических особенностей обучающихся, требований школьной гигиены при разработке и реализации программ обучения и воспитания;

– следование правовым, нравственным и этическим нормам в своей профессиональной деятельности;

– способность оценить результаты обучения обучающихся по предмету/курсу, в том числе используя компьютерные технологии;

– способность провести учебные/внеурочные занятия с достижением поставленных образовательных целей;

– способность осуществлять исследование уровня воспитанности обучающихся и отслеживать динамику его изменения;

– достижение поставленных целей при проведении воспитательных мероприятий;

– способность взаимодействовать с родителями обучающихся (или их законными представителями);

– способность к результативной коммуникации в рамках делового общения в педагогическом коллективе;

– наличие речевой культуры;

– выполнение должностных обязанностей;

– стремление к овладению профессиональной деятельностью, к самообразованию;

– способность самостоятельно принимать решения и действовать в нестандартных ситуациях, работать в условиях обновления целей и содержания профессиональной деятельности, смены технологий.

Низкий рейтинг удовлетворенности собственной готовностью к выполнению педагогических функций в оценках молодых специалистов зафиксирован в следующих характеристиках:

– способность к эффективному взаимодействию с администрацией образовательной организации;

– владение навыками работы с электронной образовательной средой образовательного учреждения для решения образовательных задач.

Также наше внимание при обработке результатов исследования привлек тот факт, что некоторые характеристики педагогических функций получили в анкетах молодых специалистов среднюю рейтинговую оценку, в то время как в комментариях к анкете они были указаны как наиболее часто встречающиеся затруднения в их профессиональной деятельности, а именно:

– организация продуктивного взаимодействия с обучающимися в учебном процессе и формирование у них навыков сознательной дисциплинированности;

– умение работать со школьной документацией.

– владение навыками работы с учебным оборудованием и электронными образовательными ресурсами.

Еще большую лояльность проявили студенты выпускных курсов, оценивая свою практическую

готовность к профессиональной деятельности, – в их рейтинговых шкалах нет ни одной низкой оценки. При этом следует отметить, что, хотя рейтинговые оценки студентов и молодых специалистов во многом совпадают, есть в них и различия, а именно:

– более высоко, чем молодые специалисты, студенты оценили свой уровень готовности к профессиональной деятельности по следующим функциям: способность к поиску, анализу и оценке профессионально важной информации; выполнение профессиональных обязанностей; способность эффективно взаимодействовать с коллегами, администрацией образовательной организации, с обучающимися; способность поддерживать учебную дисциплину в классе;

– ниже, чем молодые специалисты, студенты оценивают: владение речевой культурой и культурой общения с обучающимися; способность взаимодействовать с родителями обучающихся; устанавливать результативную коммуникацию в рамках делового общения в педагогическом коллективе; следование правовым, нравственно-этическим нормам в профессиональной деятельности.

Заключение

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что его результаты стали предметом обсуждения на кафедрах, реализующих программы педагогического образования. Намечен комплекс мер по управлению трансформациями содержания и форм практической подготовки будущих педагогов по направлениям, в которых обнаружены дефициты:

- знание и умение применять правовые основы в профессиональной деятельности;
- работа с родителями (законными представителями) обучающихся;
- взаимодействие с коллегами, администрацией образовательной организации;

– использование электронной образовательной среды образовательного учреждения;

– ведение школьной документации [16].

Изменения внесены на этапе обновления ОПОП в содержание дисциплин, ориентированных на практическую подготовку, и практик, в организацию и логику построения учебных и производственных практик. Введены факультативные дисциплины, направленные на формирование цифровых компетенций будущих педагогов.

При проектировании ОПОП сделан акцент на обеспечение единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей, требований к базовой части содержания педагогического образования, его результатам и условиям реализации за счет выделения в ОПОП так называемого ядра педагогического образования. В учебный план включен обширный перечень дисциплин практико-ориентированной направленности. Данные практические изменения стали возможными и реальными благодаря совпадению позиций педагогов, осуществляющих практическую и теоретическую подготовку студентов педагогических профилей, с оценками работодателей, что свидетельствует о полном понимании имеющихся проблем и готовности к позитивным изменениям.

Авторы статьи выражают признательность и благодарность Институту повышения квалификации г. Новокузнецка в проведении опроса молодых педагогов; руководителям образовательных организаций Кузбасса, принявшим участие в обсуждении проблем практической подготовки будущих педагогов, высказавшим экспертное мнение по выбору векторов совершенствования содержания ОПОП в целом, производственных практик; студентам выпускных курсов Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета за участие в опросе.

Список источников

1. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // *Science for Education Today*. 2021. № 11 (4). С. 33–45.
2. Дудина О. П. Мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников системы дополнительного профессионального образования как инструмент повышения качества реализации программ // *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. 2020. № 1. С. 113–118.
3. Мамалова Х. Э., Ахмадова З. М. Организация непрерывной педагогической практики в условиях вуза // *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 6 (73). С. 167–168.
4. Байбородова Л. В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 2 (1). С. 47–52.
5. Лазарев М. А., Стукалова О. В., Темиров Т. В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерий оценки // *Наука и школа*. 2018. № 2. С. 62–68.
6. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя // *Вопросы образования*. 2008. № 4. С. 81–96.
7. Гутник И. Ю. Обоснование современного понимания понятия «педагогическая диагностика» // *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015. № 5. С. 116–120.

8. Платонова Р. И., Неверкович С. Д., Парфенов И. Я. Организация педагогической практики в вузах // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 2 (02). С. 23–30.
9. Николаева Н. В., Винокурова Е. С. Особенности, концептуальные подходы и принципы проектирования ОПОП бакалавриата по педагогическому направлению подготовки по ФГОС ВО 3++ // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12 (92). С. 298–306.
10. Смолеусова Т. В. Методическая готовность учителей к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 27–36.
11. Темнятина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 180–195.
12. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Опыт и перспективы индивидуализации современного педагогического образования в контексте практики // Образовательные технологии. 2019. № 4. С. 36–48.
13. Кифик Н. Ю. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей // Педагогическая наука и практика. 2013. № 1 (1). С. 55–60.
14. Пинская М., Пономарева А., Косарецкий С. Повышение квалификации и переподготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2 (eng). С. 100–124.
15. Prosekov A. Yu., Morozova I. S., Filatova E. V. A Case Study of Graduate Quality: Subjective Opinions of Participants in the Sphere of Education // European Journal of Contemporary Education. 2020. Vol. 9 (1). P. 114–125. DOI: 10.13187/ejced.2020.1.114CrossRef
16. Елькина О. Ю., Лозован Л. Я. Управление трансформациями содержания и форм практической подготовки будущих педагогов // Практическая подготовка педагогов: поиск перспектив: национальная научно-практическая конференция. Новокузнецк: КГПИ КемГУ, 2022. С. 56–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49231270> (дата обращения: 15.09.2022).

References

1. Gutnik I. Yu. Pedagogicheskaya diagnostika professional'nykh defitsitov uchatelya v usloviyakh transformatsii sovremennogo obrazovaniya [Pedagogical diagnostics of professional teacher deficits in the conditions of transformation of modern education]. *Science for Education Today*, 2021, no. 11 (4), pp. 33–45 (in Russian).
2. Dudina O. P. Monitoring professional'nykh defitsitov pedagogicheskikh rabotnikov sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya kak instrument povysheniya kachestva realizatsii program [Monitoring of professional deficits of teachers of the system of additional vocational education as a tool to improve the quality of program implementation]. *Nauchno-metodicheskoye obespecheniye otsenki kachestva obrazovaniya – Scientific and methodical provision to assessment the education quality*, 2020, no. 1, pp. 113–118 (in Russian).]
3. Mamalova Kh. E., Akhmadova Z. M. Organizatsiya nepreryvnoy pedagogicheskoy praktiki v usloviyakh vuza [Organization of continuous pedagogical practice in the conditions of the university]. *Mir nauki, kul'tury', obrazovaniya – The world of science, culture, education*, 2018, no. 6 (73), pp. 167–168 (in Russian).
4. Bayborodova L. V. Praktiko-orientirovanny podkhod k podgotovke budushchikh pedagogov [A practice-oriented approach to the training of future teachers]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2015, no. 2 (1), pp. 47–52 (in Russian).
5. Lazarev M. A., Stukalova O. V., Temirov T. V. Professional'naya ustoychivost' budushchikh pedagogov: potentsial v protsesse podgotovki i kriterii otsenki [Professional stability of future teachers: potential in the preparation process and evaluation criteria]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2018, no. 2, pp. 62–68 (in Russian). Doi: 10.24412/Fd9TU4rDsk0
6. Lenskaya E. A. Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchatelya [The quality of education and the quality of teacher training]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2008, no. 4, pp. 81–96 (in Russian).
7. Gutnik I. Yu. Obosnovaniye sovremennogo ponimaniya ponyatiya “pedagogicheskaya diagnostika” [Substantiation of the modern understanding of the concept of “pedagogical diagnostics”]. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novyye gumanitarnyye issledovaniya – Bulletin of Orel State University. Series: New humanitarian research*, 2015, no. 5, pp. 116–120 (in Russian).
8. Platonova R. I., Neverkovich S. D., Parfenov I. Ya. Organizatsiya pedagogicheskoy praktiki v vuzakh [Organization of pedagogical practice in universities]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya – Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2016, no. 2 (02), pp. 23–30 (in Russian).
9. Nikolayeva N. V., Vinokurova E. S. Osobennosti, kontseptual'nyye podkhody i printsipy proyektirovaniya OPOP bakalavriata po pedagogicheskomu napravleniyu podgotovki po FGOS VO 3++ [Features, conceptual approaches and principles of designing a bachelor's degree in the pedagogical direction of training in the Federal State Educational Standard in 3++]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2021, no. 12 (92), pp. 298–306 (in Russian).
10. Smoleusova T. V. Metodicheskaya gotovnost' uchiteley k vnedreniyu na zanyatiyakh innovatsiy, sootvetstvuyushchikh trebovaniyam FGOS [Methodical readiness of teachers to introduce innovations in the classroom that meet the requirements of the Federal

- State Educational Standard]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2015, no. 4, pp. 27–36 (in Russian). Doi: 10.15293/2226-3365.1504.03
11. Temnyatkina O. V., Tokmeninova D. V. Sovremennyye podkhody k otsenke effektivnosti raboty uchiteley. Obzor zarubezhnykh publikatsiy [Modern approaches to evaluating the effectiveness of teachers. Review of foreign publications]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2018, no. 3, pp. 180–195 (in Russian). Doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195
 12. Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Opyt i perspektivy individualizatsii sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste praktiki [Experience and prospects of individualization of modern pedagogical education in the context of practice] *Obrazovatel'nyye tekhnologii – Educational Technologies*, 2019, no. 4, pp. 36–48 (in Russian).
 13. Kifik N. Yu. Rol' pedagogicheskoy praktiki v professional'nom stanovlenii budushchikh uchiteley [The role of pedagogical practice in the professional development of future teachers]. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*, 2013, no. 1 (1), pp. 55–60 (in Russian).
 14. Pinskaya M., Ponomareva A., Kosaretskiy S. Povysheniye kvalifikatsii i perepodgotovka molodykh uchiteley v Rossii [Professional development and retraining of young teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2016, no. 2 (eng), pp. 100–124 (in Russian). Doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124
 15. Prosekov A. Yu., Morozova I. S., Filatova E. V. A Case Study of Graduate Quality: Subjective Opinions of Participants in the Sphere of Education. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, no. 9 (1), pp. 114–125 (in Russian). Doi: 10.13187/ejced.2020.1.114CrossRef
 16. El'kina O. Yu., Lozovan L. Ya. Upravleniye transformatsiyami sodержaniya i form prakticheskoy podgotovki budushchikh pedagogov [Management of transformations of the content and forms of practical training of future teachers]. *Prakticheskaya podgotovka pedagogov: poisk perspektiv: natsional'naya nauchno-prakticheskaya konferentsiya* [Practical training of teachers: search for prospects: National scientific and practical conference]. Novokuznetsk, KGPI KemGU Publ., 2022. Pp. 56–61 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49231270> (accessed 15 September 2022).

Информация об авторах

Елькина О. Ю., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой, Кемеровский государственный университет (ул. Циолковского, 23, Новокузнецк, Россия, 654041).

Лозован Л. Я., кандидат педагогических наук, доцент, Кемеровский государственный университет (ул. Циолковского, 23, Новокузнецк, Россия, 654041).

Information about the authors

Elkina O. Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department, Kemerovo State University (ul. Tsiolkovskogo, 23, Novokuznetsk, Russian Federation, 634041).

Lozovan L. Ya., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University (ul. Tsiolkovskogo, 23, Novokuznetsk, Russian Federation, 634041).

Статья поступила в редакцию 18.09.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 18.09.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-86-94>

Деятельностные игры в профессиональной подготовке – ресурс формирования образовательной самостоятельности будущих педагогов

**Любовь Андреевна Никитина¹, Ксения Сергеевна Лебедева²,
Олеся Евгеньевна Рыбина³**

^{1, 2, 3} *Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия*

¹ *nikitina.fnk@rambler.ru*

² *skk86@mail.ru*

³ *konvallaria@rambler.ru*

Аннотация

Образовательная самостоятельность – действие, позволяющее будущему педагогу открыть, а в дальнейшем присвоить смысл и содержание профессиональной деятельности, овладеть способами ее осуществления и совершенствования. Современная практика подготовки в вузе реализует зачастую репродуктивные способы обучения, где будущий педагог учится восстанавливать накопленный опыт организации педагогической деятельности. При этом он не овладевает способами построения смысла своего профессионального образования.

Цель – обосновать использование деятельностных игр в формировании образовательной самостоятельности как особого ресурса профессиональной подготовки, способствующего проявлению у будущих педагогов инициативы в овладении основами педагогической деятельности, формированию умений организовывать собственную образовательную деятельность, овладевать способами ее совершенствования.

Материалом исследования послужили опрос и анкетирование педагогов и бакалавров Алтайского государственного педагогического университета, позволившие выявить проблемные аспекты в формировании у будущих учителей образовательной самостоятельности, обусловленные использованием репродуктивных технологий обучения. Полученные данные дали основание для разработки и апробации деятельностных игр в педагогической и методической подготовке, способствующих открытию и присвоению образовательной самостоятельности как способа совершенствования профессиональной деятельности.

Анализ практики формирования образовательной самостоятельности у будущих учителей позволил установить, что данное действие представлено в основном на репродуктивном уровне, при этом все ее компоненты (мотивационный, когнитивный, деятельностный) находятся в разобщенном состоянии. Было также установлено, что причиной низкого качества образовательной самостоятельности является невовлеченность обучающихся в процесс собственного образования, что выражается в отсутствии инициативы, мотива и способов в овладении педагогической деятельностью, обусловленное использованием технологий репродуктивного характера. Представлены варианты деятельностных игр, используемых в педагогической и методической подготовке, способствующих овладению студентами образовательной самостоятельностью.

Обращение к деятельностным играм в процессе обучения не только позволяет вовлечь студентов в построение смысла собственного образования, своей будущей профессии, но и помогает им присвоить способы его реализации.

Ключевые слова: образовательная самостоятельность, деятельностные игры, профессиональная подготовка, будущий педагог

Для цитирования: Никитина Л. А., Лебедева К. С., Рыбина О. Е. Деятельностные игры в профессиональной подготовке – ресурс формирования образовательной самостоятельности будущих педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 86–94. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-86-94>

Activity games in professional training – the resource of formation of educational independence of future teachers

Lyubov A. Nikitina¹, Kseniya S. Lebedeva², Olesya E. Rybina³

^{1, 2, 3} *Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation*

¹ *nikitina.fnk@rambler.ru*

² *skk86@mail.ru*

³ *konvallaria@rambler.ru*

Abstract

The purpose of the article is the analysis of the significance of activity games for the development of educational independence of future teachers. The educational independence – the action allowing future teacher to open, and to appropriate further sense and content of professional activity, to seize ways of her implementation and improvement. Modern practice of preparation in higher education institution realizes often reproductive ways of training where future teacher learns to restore the accumulated experience of the organization of pedagogical activity. At the same time, he doesn't seize ways of creation of point of the professional education.

The purpose is to prove use of activity games in formation of educational independence as the special resource of vocational training promoting manifestation at future teachers of an initiative among future teachers in mastering the basics of pedagogical activity, assigning skills to organize their own educational activity, and mastering ways to improve it.

The study material was a survey and survey of teachers and students of the Altai State Pedagogical University, which made it possible to identify problematic aspects in the formation of educational independence among future teachers due to the use of reproductive learning technologies. The data obtained gave the basis for the development and testing of activity games in pedagogical and methodological training, contributing to the discovery and assignment of educational independence as a way to improve professional activity.

The analysis of the practice of forming educational independence among future teachers made it possible to establish that this action is presented mainly at the reproductive level, while all its components (motivational, cognitive, activity) are in a disconnected state. It was also found that the reason for the poor quality of educational independence is the lack of involvement of students in the process of their own education, which is expressed in the lack of initiative, motive and methods in mastering pedagogical activities, due to the use of reproductive technologies. Options for activity games used in pedagogical and methodological training are presented, as a result of which students master educational independence.

Turning to activity games in the learning process allows you to involve students in building not only the meaning of your own education, your future profession, but also assigning ways to implement it, namely: educational independence.

Keywords: *educational independence, activity games, professional training, future teacher*

For citation: Nikitina L. A., Lebedeva K. S., Rybina O. E. Activity games in professional training – the resource of formation of educational independence of future teachers [Deyatel'nostnyye igry v professional'noy podgotovke – resurs formirovaniya obrazovatel'noy samostoyatel'nosti budushchikh pedagogov]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 86–94 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-86-94>

Введение

Глобальные социальные изменения, связанные с возросшим объемом усваиваемой человеком информации и быстрым ее устареванием, выдвинули на первый план необходимость овладения умениями самостоятельно организовывать свою образовательную деятельность в соответствии с потребностями. Особую значимость приобретает подготовка педагога, готового «постоянно демонстрировать своим ученикам... умение учиться; ...готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений» [1]. В ходе подготовки будущих учителей происходят качественные изменения классической схемы

образовательного процесса: «...фокус внимания смещается на расширение пространственно-временных границ учения, реализацию индивидуального образовательного пути и увеличение самостоятельности обучающегося в формировании перedовых компетенций, необходимых для общества в ближайшее будущее» [2, с. 51]. В связи с этим образовательная самостоятельность становится востребованной как способ управления собственным образованием.

Однако, как показывает практика, 61 % будущих педагогов ориентированы в основном на выполнение регламентированных схем и требований на всех ступенях обучения, не проявляя инициативы в организации собственной образовательной

деятельности. Это приводит в дальнейшем к дефицитам способов совершенствования профессиональной деятельности в самостоятельном целеполагании, анализе, оценке и рефлексии. Одной из причин данного явления выступает использование преподавателями технологий репродуктивного характера, требующих от студентов запоминания и восстановления изучаемой информации, что не способствует открытию и присвоению ими смысла самообразовательной деятельности.

Цель статьи – рассмотреть деятельностные игры, способствующие формированию образовательной самостоятельности будущих педагогов как действия, проявляющегося в умении выявлять проблемы собственной деятельности, ставить цель, планировать ее достижение, обосновывать свою позицию при выборе способов и средств по достижению цели, тем самым управлять своим образованием.

Материал и методы

Исследование строилось по двум направлениям:

- определение качества сформированности образовательной самостоятельности обучающихся и изучение использования преподавателями образовательных технологий в профессиональной подготовке педагога;

- разработка и внедрение в вузовскую практику деятельностных игр как технологии в становлении образовательной самостоятельности.

Выбор исследовательских процедур обусловлен спецификой гуманитарного исследования, где присутствует иное понимание человека – как действующего субъекта, который инициирует порождение смыслов образования для себя через взаимодействие с другими, проявляет свою волю в отношении организации собственного образования (М. Хайдеггер, М. Мамардашвили, М. Н. Фроловская, Г. Н. Прозументова).

Для реализации первого направления использовались эмпирические методы исследования: психодиагностические тесты, а именно модифицированный опросник Л. В. Байбородовой; диагностика учебной мотивации (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой); наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, метод экспертных оценок.

Второе направление исследования осуществлялось на основе теории организационно-деятельностных игр П. Щедровицкого через их разработку и внедрение в профессиональную подготовку будущего педагога, результатом которых явилось овладение образовательной самостоятельностью.

База исследования: Алтайский государственный педагогический университет, в исследовании участвовали обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» (100 человек) и преподаватели (15 человек).

Результаты и обсуждение

Рассматривая образовательную самостоятельность (ОС) как образовательное действие (ОД), мы выделили в ней мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. При этом каждый компонент имеет ряд критериев и показателей, позволяющих определить уровни овладения ОС (табл. 1).

Критериями мотивационного компонента выступает проявление обучающимися ведущих мотивов, а именно:

- личностные мотивы – стремление к самоутверждению, обретению определенного статуса и престижа в образовательной деятельности;
- учебно-познавательные мотивы – интерес к самому процессу поиска новых знаний, новых способов деятельности;
- профессиональные мотивы – стремление овладеть теми профессиональными знаниями, умениями и качествами, которые актуальны для приобретаемой им профессии.

Таблица 1

Характеристика компонентов образовательной самостоятельности

Компоненты ОС	Критерии	Показатели
Мотивационный	Изменение ведущих мотивов ОД обучающихся: от личностных (внешних) к профессиональным (внутренним) мотивам	Проявляют заинтересованность в самостоятельной ОД, ориентируются на открытие смысла педагогической деятельности
Когнитивный	Умение ставить цель ОД; умение анализировать ОД; умение рефлексировать ОД	Самостоятельно формулируют цели ОД, анализируют ее ход, проводят рефлексию ОД
Деятельностный	Овладение способами организации ОД, презентацией ее результатов; проявление образовательной позиции	Выбирают в качестве основного предмета педагогической деятельности совместную образовательную; овладевают способами организации самостоятельной образовательной деятельности; проявляют инициативу

Наряду с критериями и показателями становления образовательной самостоятельности нами были установлены уровни овладения ОС:

– *репродуктивный*: обучающийся выполняет деятельность чаще всего по образцу, воспроизводит предложенные схемы, не проявляет инициативы, действует по аналогии. У него ярко выражены личностные мотивы – желание обучающегося самоутвердиться и достичь личной выгоды (например, получить положительную отметку, повысить свой социальный статус в коллективе). ОД выполняется по указаниям извне, где преобладают учебные действия;

– *реконструктивный*: обучающийся реконструирует собственную ОД, опираясь на личный опыт, при этом он использует отдельные готовые схемы, однако перерабатывает их и действует самостоятельно. Проявляются учебно-познавательные мотивы – студент вовлечен в самостоятельный поиск новой информации с ее последующим анализом и рефлексией. Учебные действия постепенно замещаются образовательными, поскольку приобретенный образовательный опыт в совместной деятельности с другими участниками ОД помогает обучающемуся в последующем самостоятельно достичь необходимых образовательных результатов;

– *творческий*: обучающийся самостоятельно проектирует, создает и реализует свою ОД. В большей степени проявляются профессиональные мотивы, когда обучающийся понимает, для чего и какие знания ему необходимо приобрести для успешной профессиональной деятельности.

Согласно полученным результатам диагностики, наблюдается преобладание репродуктивного уровня овладения ОС студентами относительно мотивационного (58 %) и когнитивного (49 %) компонентов, по деятельностному компоненту отмечается преобладание реконструктивного (50 %) и репродуктивного (47 %) уровней развития ОС студентов. В отношении всех компонентов зафиксирован минимальный процент обучающихся (среднее значение – 8,5, 11, 3 % соответственно), обладающих творческим уровнем развития ОС. Совокупность всех указанных показателей подчеркивает общий репродуктивный уровень овладения ОС обучающимися. Выявленная тенденция определила необходимость поиска причин недостаточной сформированности качества образовательной самостоятельности бакалавров. Кроме того, нами было выдвинуто предположение о том, что использование специальных образовательных технологий способно изменить сложившуюся ситуацию.

Проведенный опрос преподавателей относительно использования образовательных технологий в процессе обучения показал, что при их выборе для занятий на первом месте для 60 % опрошен-

ных важно «стимулирование инициативы обучающихся» и «их интереса к предмету», на втором (40 %) – «ориентироваться на опыт своей профессиональной деятельности», на третьем (33 %) – «чтобы все вопросы программы были рассмотрены». Преподаватели говорят о необходимости мотивировать студентов на открытие смысла педагогической деятельности.

Мы заметили, что для 60 % опрошенных значимыми выступают формальные показатели использования образовательных технологий («чтобы программа была выполнена в полном объеме», «чтобы образовательные технологии были реализованы в строгом соответствии с установленными требованиями»). Это позволяет сделать вывод о том, что реализация образовательных технологий, по мнению преподавателей, ориентирована на формальный результат (раскрыто содержание предмета и соблюдена схема). Этот выбор свидетельствует о качественной редукции образовательных технологий к ее результату.

При этом для 47 % преподавателей значимыми являются «ориентация на ситуации неопределенности, в которых обучающиеся выражают разные точки зрения» и «создание эмоциональной атмосферы». Это свидетельствует о необходимости поиска технологий, которые создают такие условия в обучении.

Анализ ответов о «результативности использования образовательных технологий на занятиях» свидетельствует о том, что 73 % опрошенных видят ее «в получении обучающимися практических знаний и умений», т. е. предметные результаты выступают качественным показателем. При этом только для 46 % преподавателей значимым становится овладение обучающимися способами организации собственной деятельности, которые составляют образовательные результаты, в их составе находится и образовательная самостоятельность.

Полученные данные позволяют говорить о несопоставимости цели в выборе образовательной технологии (*проявление инициативы обучающихся как влияние на свою профессиональную подготовку*), понимания значения ее использования (*порождение ситуаций неопределенности, в рамках которых происходит осознание предмета своей профессиональной подготовки*) и планируемого результата образовательной технологии (*передача практических знаний и умений*). Такое отношение респондентов к использованию образовательных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей свидетельствует о понимании ими образовательной технологии как технологии, для которой важен конкретный запланированный результат (в данном случае – получение знаний и умений в области профессиональной деятельности).

В образовательной же технологии результат рождается в процессе ее создания и реализации, когда происходит не только открытие смысла присваиваемой деятельности, но и способов ее построения, что и становится содержанием образовательной самостоятельности.

Исследователи при рассмотрении ОС в основном описывают условия для развития комплекса умений самоорганизовывать деятельность при дистанционном обучении [3], в организации научно-исследовательской работы [4, 5], в организации деятельности по предметному содержанию учебной дисциплины [6], при прохождении индивидуальной образовательной траектории в нелинейном образовательном процессе вуза [7]. Авторы в качестве средства формирования образовательной самостоятельности указывают педагогические технологии, с помощью которых обучающиеся овладевают отдельными компонентами профессиональной деятельности. При этом они отождествляют педагогические и образовательные технологии, что обусловлено, на наш взгляд, различием в понимании образования. В контексте гуманитарного подхода «образование начинает обсуждаться и осознаваться не как обязанность и предписание системы, а как *возможность образования человеком самого себя и долг человека перед самим собой*» (Г. Н. Прокументова). Образование человеком мест личного присутствия в нем: осознает свое место в нем и свою позицию по отношению к другим субъектам образования. При этом деятельность субъекта в образовании (а не нахождение в нем) определяется созданием нового и значимого в самом себе («образование» как производное от «образовывать» и «образовываться»). Вместе с тем, будучи инициатором своей деятельности в образовании, субъект способен осуществлять ее только как совместную деятельность, где образование собственных (субъектных) смыслов порождается во взаимодействии с другими людьми [8]. Отсюда существенным признаком любой образовательной технологии становится акцент прежде всего на характере взаимодействия субъектов образовательного процесса [9], в нашем случае совместной образовательной деятельности.

Одной из причин недостаточной сформированности образовательной самостоятельности выступает, как показал опрос, невовлеченность обучающихся в образовательную деятельность в качестве ее участников, которые строят не только смысл своего образования, овладевают способами ее организации, тем самым проектируя дальнейшее совершенствование профессиональной деятельности, но и влияют на сам процесс образования смысла.

Изменение данной ситуации нам видится в использовании в вузовской практике организацион-

но-деятельностных игр как условия порождения активности обучающихся в присвоении образовательной самостоятельности и способов организации образовательной деятельности [10]. Специфика профессионального обучения позволяет использовать различные виды игр: дидактические, ролевые и деловые [11]; организационно-деятельностные: деловые и плановые [12]. Одной из важных характеристик деятельностных игр является создание условий на занятии для вовлечения ее участников в совместную образовательную деятельность, а в дальнейшем – в самостоятельную образовательную деятельность, с одной стороны, а с другой – присвоение обучающимися способов организации совместной образовательной деятельности с детьми как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Использование деятельностных игр в вузовской практике требует от участников (преподавателя и студентов) присвоения и проявления позиций инициаторов, соучастников, деятелей, аналитиков совместной деятельности.

Приведем примеры деятельностных игр, которые проводились со студентами на занятиях в процессе изучения педагогических и методических дисциплин.

Игра «**Найди проблему и решение**» проводилась в рамках изучения бакалаврами дисциплины «Проектирование и реализация образовательного процесса в начальной школе», в частности при рассмотрении темы «Характеристика педагогической деятельности». Данная игра призвана актуализировать потребность обучающихся в построении образовательного смысла собственной деятельности, связанного прежде всего с обретением умений, необходимых для будущей профессии.

Задача игры – способствовать формированию умений обучающихся видеть и находить проблему, обосновывать собственную позицию и проявлять инициативу, мотивировать на дальнейшую образовательную деятельность.

Участники игры: режиссер, сценаристы, актеры.

Ведущим регулятором всего игрового процесса выступает *режиссер*, который распределяет обязанности всех участников игры, следит за их выполнением, а в дальнейшем анализирует достигнутый результат. Основной задачей *сценаристов* является выявление проблемных аспектов в полученном видеоматериале, разработка собственного, наиболее успешного хода событий и его обоснование. Затем этот сценарий обсуждается совместно с режиссером и *актерами*, реализующими его.

Организация игры:

Вся игра включает три этапа: подготовительный, игровой и рефлексивный.

Подготовительный этап заключается в том, что студентам выдается кейс – задание, которое они

должны обсудить и решить. Сам кейс состоит из двух частей: текстовой информации вопросного характера и видеодисков с фильмами, мультфильмами. При этом видеоматериалы, представленные на дисках, связаны со школьной тематикой и теми проблемами, которые могут возникать в течение школьной жизни с учениками и учителями. Это позволяет мотивировать бакалавров педагогического направления к их осознанному просмотру и анализу, ведь, с одной стороны, они сами недавно выступали в роли учащихся и знакомы с этими ситуациями. С другой стороны, вскоре они станут педагогами, где принимать решения уже нужно в соответствии с этой новой ролью, которая им еще недостаточно знакома. Совместный групповой просмотр и обсуждение позволяют увидеть, какие проблемные педагогические ситуации могут возникать на практике. Обучающимся на этом этапе важно не только найти проблему, но и объяснить причины ее появления и возможности выхода из нее. В недельный срок студенты должны справиться с этой задачей и предоставить свое решение, оформленное в виде готового сценария.

Таким образом, подготовительный этап позволяет вовлечь всех участников образовательного процесса в совместную деятельность при обсуждении и распределении ролей, заинтересовать каждого в выполнении своей собственной функции и разделить полномочия, которые необходимо выполнить самостоятельно. Каждый участник должен в соответствии с избранной ролью в игре самостоятельно проработать соответствующую литературу, найти информацию и предложить на коллективное обсуждение свое решение. Все это способствует проявлению инициативы обучающихся, умения ставить цели своей ОД (вначале в совместной деятельности, а потом в самостоятельной) и анализировать ее.

Игровой этап включает непосредственно проигрывание тех сценариев, которые были подготовлены каждой группой самостоятельно, дальнейшее их совместное обсуждение, анализ и оценку. На данном этапе в первую очередь рассматриваются подготовленные заранее каждой группой сценарии и их представление. Однако потом другие группы после обсуждения могут также представить свой вариант событий, после чего происходит выбор наиболее успешного, на взгляд участников игры, варианта.

Игровой этап позволяет продемонстрировать обучающимся не только умение презентовать результаты совместной и самостоятельной работы, которое также входит в состав ОС, но и умение проявлять образовательную позицию. Под образовательной позицией мы понимаем вслед за рядом исследователей [13, 14] отношение личности, кото-

рая активно вовлекается в процесс собственного образования, умеет контролировать и оценивать как собственную деятельность, так и деятельность других, тем самым преобразовывая окружающую реальность.

Рефлексивный этап игры является итогом работы, где происходит обсуждение полученного результата всеми ее участниками. При этом дискуссия выстраивается таким образом, что обучающиеся от обсуждения самого игрового процесса переходят к анализу личностных результатов и образовательных смыслов игры. При проведении первой игры педагогу-организатору необходимо самому грамотно продумать и выстроить этот процесс. В дальнейшем эту функцию выполняют либо режиссеры от каждой команды, либо все остальные участники (после проведения серии игр).

На этом этапе, как и на предыдущем, формируется один из важнейших критериев ОС – умение анализировать и рефлексировать, оценивать собственную ОД.

Если рассматривать все этапы игры, то можно увидеть, что на каждом из них используются различные виды ОД обучающихся: вначале совместная (обсуждение, разделение ролей в ОД), затем самостоятельная (подготовка каждого участника в соответствии со своей ролью), потом снова совместная (обсуждение полученных результатов, проигрывание и рефлексия). Такая последовательность позволяет бакалаврам постепенно перейти от совместной ОД к самостоятельной, что является необходимым условием для успешного становления образовательной самостоятельности [15]. Значимым выступает и создание условий для проявления на всех этапах игры учебно-познавательных и профессиональных мотивов, что способствует формированию всех компонентов ОС.

В методической подготовке предметом обсуждения в игре выступает методическая организация совместной образовательной деятельности на уроке. Именно различение способов методической организации уроков позволяет будущим педагогам присваивать на практике вариативность их построения, которые обусловлены позицией педагога, инициативой детей, их вовлеченности в процесс учения. Вовлекаясь в изучение и проектирование урока, будущие учителя образуют смысл методической деятельности, овладевают образовательными действиями в создании урока. На практических занятиях по методике проводятся следующие деятельностные игры:

– «**Узнай модель**». В процессе игры используется видеозапись уроков, так как реальная ситуация отражает специфику осуществляемой педагогом модели деятельности и можно увидеть конкретные способы организации взаимодействия с детьми;

– **«Собери мозаику урока».** Задачей участников игры становится создание целостного урока на основе разрозненных фрагментов уроков на одну и ту же тему. При этом важно следовать модели деятельности, которая реализуется в предложенных фрагментах;

– **«Экспертиза...».** Смысл этой игры состоит в том, чтобы погрузить будущих учителей в экспертную деятельность, которая позволяет им устанавливать и проявлять эффективность используемых методических средств, обнаруживать условия, способствующие изменению качества профессиональной деятельности педагога, строить собственные смыслы и цели педагогической деятельности;

– **«Урок в режиме нон-стоп».** В данной игре на основе предложенного материала студенты в группах разрабатывают и представляют фрагмент (этап), который является частью общего урока. На основе анализа предложенного материала (копии страниц из учебника, рабочей тетради, методических рекомендаций) будущие учителя определяют тему урока; продумывают его цель и задачи; обосновывают свой этап относительно всего урока: задача, дидактический материал, приемы обучения; конструируют фрагмент, включая его в единый урок.

Участники игры: разработчики, переговорщики, учителя.

Задачей разработчиков (ими являются все студенты в каждой отдельной группе) становится изучение материала, разработка фрагмента урока своего этапа. Переговорщики (в каждой группе по одному студенту) осуществляют общение с другими группами, чтобы обмениваться информацией по наполняемости этапа, логике его построения, созданию мостиков от одного этапа урока к другому. Функция учителя (в каждой группе по одному студенту) – «проиграть» подготовленный фрагмент (этап) в режиме единого урока (урок нон-стоп).

В ходе игры каждая группа прорабатывает представленный материал, организует совместное обсуждение цели, задач, типа единого урока. После распределения этапов урока группа прорабатывает задачу для своего этапа, выбирает материал для работы, затем обосновывает свое решение.

В ходе работы переговорщики обсуждают с другими группами логику перехода от этапа к этапу, при необходимости поднимается вопрос о перераспределении материала. После окончания работы учителя каждой группы представляют свой этап в режиме урока нон-стоп (каждый последующий учитель включается в урок без остановки его хода, прокладывая мостик от своего этапа к следующему). В конце игры проводится письменная рефлексия каждой группы и совместная устная рефлексия.

Деятельностные игры в педагогической и методической подготовке позволяют обучающимся через рефлексию на всех этапах игры выстроить образовательный смысл собственной деятельности в профессии; действуя в определенной роли в каждой игровой ситуации, проявить инициативу и выбрать ту образовательную позицию, которая является актуальной для участника игры на данный момент; конструируя совместную деятельность в группе, овладевать умением сотрудничать, с одной стороны, и с другой – умением организовывать собственную деятельность.

Такие игры способствуют формированию не только смысла педагогической деятельности, но и принятию будущим учителем ответственности за свой выбор своего смысла. Целью образования, по В. Франклу, становится «выращивание» человека, способного занять самостоятельную позицию: «Осуществляя смысл, человек реализует сам себя» [16, с. 43]. Все это и проявляется в образовательной самостоятельности.

Заключение

Включение в вузовскую практику деятельностных игр позволяет реализовать на практике формирование у будущих педагогов образовательной самостоятельности как действия в открытии и присвоении смысла образования в профессии; изменить технологии вузовского обучения на основе гуманитарного подхода к образованию, ориентированного на практическую деятельность выпускника как субъекта образования; решить задачу формирования умения учиться на протяжении всей профессиональной жизни будущего педагога.

Список источников

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014, 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <https://base.garant.ru/70535556> (дата обращения: 12.06.2022).
2. Куликова С. С., Яковлева О. В. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 2. С. 48–83. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-48-83
3. Абрамов С. М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (на примере негосударственного гуманитарного вуза): дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 250 с.

4. Ермакова О. Н. Воспитание образовательной самостоятельности будущего учителя средствами предметно-дидактического комплекса педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 180 с.
5. Мезенцева Л. В. Развитие образовательной самостоятельности студентов колледжа средствами научно-исследовательского комплекса: дис. ... канд. пед. наук. Шадринск, 2009. 180 с.
6. Таранчук Е. А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 212 с.
7. Гордиянова Г. В. Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2016. 137 с.
8. Прокументова Г. Н., Ковалевская Е. Н. Школа совместной деятельности. Изменение содержания образования. Томск: UFO-press, 2000. 236 с.
9. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.
10. Никитина Л. А. Деятельностные игры в подготовке студентов к методической организации совместной деятельности на уроках в начальной школе // Наука и школа. 2014. № 5. С. 99–105.
11. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
12. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
13. Блиева Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. 2007. Вып. 3. С. 132–138.
14. Малкова И. Ю., Киселева П. В. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 95–109.
15. Лебедева К. С. Использование организационно-деятельностной игры «Найди проблему и решение в становлении образовательной самостоятельности обучающихся // Научно-педагогическое обозрение. 2019. Вып. 3 (25). С. 20–25. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-3-20-25
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем.; под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

References

1. *Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 no. 544n (s izm. ot 25.12.2014, 05.08.2016) "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"* [The order of Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation of 18.10.2013 No. 544n (with amendment of 25.12.2014, 05.08.2016) "About the approval of the professional standard "The Teacher (Pedagogical Activity in the Sphere of the Preschool, Primary General, Main General, Secondary General Education) (the Tutor, the Teacher)"] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/70535556> (accessed 12 June 2022).
2. Kulikova S. S., Yakovleva O. V. Pedagogicheskoye upravleniye v tsifrovoy obrazovatel'noy srede: voprosy professional'noy podgotovki budushchikh pedagogov [Pedagogical management in the digital educational environment: issues of professional training of future teachers]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2022, no. 2, pp. 48–83 (in Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-48-83
3. Abramov S. M. *Genezis obrazovatel'noy samostoyatel'nosti studentov v protsesse distantsionnogo obucheniya (na primere negosudarstvennogo gumanitarnogo vuza). Dis. kand. ped. nauk* [Genesis of educational independence of students in the course of distance learning (on the example of non-state liberal arts college). Diss. cand. ped. sci.]. Yekaterinburg, 2003. 250 p. (in Russian).
4. Ermakova O. N. *Vospitaniye obrazovatel'noy samostoyatel'nosti budushchego uchitelya sredstvami predmetno-didakticheskogo kompleksa pedagogicheskikh distsiplin. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of educational independence of future teacher by means of a subject and didactic complex of pedagogical disciplines. Diss. cand. ped. sci.]. Magnitogorsk, 2007. 180 p. (in Russian).
5. Mezentsseva L. V. *Razvitiye obrazovatel'noy samostoyatel'nosti studentov kolledzha sredstvami nauchno-issledovatel'skogo kompleksa. Dis. kand. ped. nauk* [Development of educational independence of students of college by means of a research complex. Diss. cand. ped. sci.]. Shadrinsk, 2007. 180 p. (in Russian).
6. Taranchuk E. A. *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya obrazovatel'noy samostoyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza. Dis. kand. ped. nauk* [Organizational and pedagogical conditions of formation of educational independence of students of pedagogical higher educational institution. Diss. cand. ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2008. 212 p. (in Russian).
7. Gordiyanova G. V. *Razvitiye obrazovatel'noy samostoyatel'nosti studentov v nelineynom obrazovatel'nom protsesse vuza. Dis. kand. ped. nauk* [Development of educational independence of students in the nonlinear educational process of the university. Diss. cand. ped. sci.]. Omsk, 2016. 137 p. (in Russian).
8. Prokumentova G. N., Kovalevskaya E. N. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Izmeneniye soderzhaniya obrazovaniya* [School of Joint Activities. Changing the content of education]. Tomsk, UFO-press Publ., 2000. 236 p. (in Russian).
9. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, KNORUS Publ., 2010. 432 p. (in Russian).

10. Nikitina L. A. Deyatel'nostnyye igry v podgotovke studentov k metodicheskoy organizatsii sovmestnoy deyatel'nosti na urokakh v nachal'noy shkole [Activity games in training of students for the methodical organization of joint activity at lessons at elementary school]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2014, no. 5, pp. 99–105 (in Russian).
11. Verbitskiy A. A., Larionova O. G. *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and competence-based approaches in education: integration problems]. Moscow, Logos Publ., 2009. 336 p. (in Russian).
12. Zeyer E. F., Pavlova A. M., Symanyuk E. E. *Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod: uchebnoye posobiye* [Modernization of professional education: competence-based approach: tutorial]. Moscow, MPSU Publ., 2005. 216 p. (in Russian).
13. Blieva F. I. Struktura professional'noy sub'yektnoy pozitsii budushchego spetsialista [Structure of a professional subject position of future specialist]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2007, vol. 3, pp. 132–138 (in Russian).
14. Malkova I. Yu., Kiseleva P. V. Osobennosti razvitiya sub'yektnoy pozitsii studentov v protsesse proyektirovaniya obrazovatel'noy deyatel'nosti [Features of the development of the subject position of students in the process of designing educational activities]. *Yazyk i kul'tura*, 2014, vol. 1 (25), pp. 95–109 (in Russian).
15. Lebedeva K. S. Ispol'zovaniye organizatsionno-deyatelnostnoy igry “Naydi problemu i resheniye v stanovlenii obrazovatel'noy samostoyatel'nosti obuchayushchikhsya” [Using the organizational and activity game “Find a problem and a solution in the formation of educational independence of students”]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 3 (25), pp. 20–25 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2019-3-20-25
16. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p. (in Russian).

Информация об авторах

Никитина Л. А., доктор педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Лебедева К. С., кандидат педагогических наук, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Рыбина О. Е., старший преподаватель, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Information about the authors

Nikitina L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University (ul. Molodyozhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Lebedeva K. S., Candidate of Pedagogical Sciences, Altai State Pedagogical University (ul. Molodyozhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Rybina O. E., Senior Teacher, Altai State Pedagogical University (ul. Molodyozhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Статья поступила в редакцию 05.08.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 05.08.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 378.048.45.091.398
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-95-100>

Организация содействия профессиональному самоопределению студенческой молодежи посредством реализации программы дополнительного образования

Светлана Васильевна Шалыпина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, ocz@tspu.edu.ru

Аннотация

Ставится проблема, связанная с низкими показателями трудоустройства молодежи по причине несформированности профессиональных ориентаций и профессионального самоопределения для самостоятельного карьеропостроения, в том числе у молодежи, получающей профессиональное образование. В связи с этим необходимо внедрение актуальных для современной студенческой молодежи механизмов содействия профессиональному самоопределению, построения карьеры и трудоустройству. В качестве одного из таких механизмов предлагается программа дополнительного образования.

Цель – разработка, апробация и анализ результатов дополнительной общеразвивающей программы по карьеропостроению и подготовке к выходу на рынок труда студентов, затрудняющихся в профессиональном самоопределении и не сформировавших представления о своей карьерной траектории.

Были проведены теоретический анализ понятий «молодежь» и «студенческая молодежь»; анкетирование студентов Томского государственного педагогического университета выпускного курса (2020–2022 гг.), выделение основной целевой группы – «затрудняющиеся» студенты, разработка и реализация программы.

Представлена главная содержательная идея и отличительные особенности программы дополнительного образования (общеразвивающей) «Основы эффективного трудоустройства в сфере образования». На базе сравнительного анализа входного и итогового анкетирования «затрудняющихся» студентов – участников программы зафиксирована положительная динамика по показателям «планируют трудоустройство в сфере образования» и «идентифицируют себя с профессионально-педагогической деятельностью». По результатам мониторинга трудоустройства участников программы зафиксировано, что в среднем 67 % из них трудоустроились по профилю полученного педагогического образования.

Выявлено, что реализация дополнительной общеразвивающей программы «Основы эффективного трудоустройства в сфере образования» мотивирует студентов к построению профессионально-педагогической карьеры, оказывает положительное влияние на формирование профессионально-педагогической идентичности и может использоваться как механизм содействия профессиональному самоопределению и трудоустройству студентов в региональную систему образования.

Ключевые слова: *занятость, трудоустройство, содействие, студенческая молодежь, программа дополнительного образования*

Для цитирования: Шалыпина С. В. Организация содействия профессиональному самоопределению студенческой молодежи посредством реализации программы дополнительного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 95–100. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-95-100>

Organizing assistance for students' professional self-determination by means of realizing the program of additional education

Svetlana V. Shalyapina

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, ocz@tspu.edu.ru

Abstract

The article raises a problem concerning young people's low employment caused by insufficient career guidance and professional self-determination for individual career building, it concerns in particular young people getting professional education. In connection with it, what seems necessary is implementing mechanisms of assisting professional self-determination, career building and employment that are currently important for modern young people.

The aim of the article is designing, applying and analyzing the results of an additional general developmental program in career building and preparation for going to the employment market of students who have difficulties in professional self-determination and have an unclear idea of their career trajectory.

Theoretical analysis of the terms “youth” and “young students”; questioning Tomsk State Pedagogical University senior students (years of 2020–2022), singling out the target group, i.e. those students who have difficulties, designing and applying the program.

There presented the main content idea and specific peculiarities of the general enriching program for additional education “Basics of effective employment in education”. Implementing the comparative analysis of initial and final questionnaires of students with difficulties (participants of the program), we’ve traced positive dynamics in the parameters “plan employment in education” and “identify themselves with professional pedagogical activities”. The results of monitoring employment of the program participants show that on average 67 % of the participants have got employed due to the completed pedagogical education.

It has revealed that applying the additional general enriching program “Basics of effective employment in education” causes students’ motivation towards building their professional pedagogical career, has a positive impact on the formation of professional pedagogical identity and can be used as a mechanism of assisting students’ professional self-determination and employment in the regional educational system.

Keywords: *occupation, employment, contribution, young students, program of additional education*

For citation: Shalyapina S. V. Organizing assistance for students’ professional self-determination by means of realizing the program of additional education [Organizatsiya sodeystviya professional’nomu samoopredeleniyu studentcheskoy molodyozhi posredstvom realizatsii programmy dopolnitel’nogo obrazovaniya]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 95–100 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-95-100>

Введение

Перспективное развитие любого государства напрямую связано с развитием молодежи, в том числе с ее трудовой деятельностью. Поэтому вопросы содействия занятости российской молодежи актуальны не только для самих представителей этой социально-демографической группы, но и для всего государства. Подтверждением этому является федеральная Долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 г. (от 14 декабря 2021 г. № 3581-р). Программа задает целевую установку на то, чтобы в современных, быстро трансформируемых процессах рынка труда нашей страны были созданы условия «для реализации профессионального, трудового и предпринимательского потенциала молодежи» [1]. В число субъектов, работающих в направлении содействия занятости молодежи, входят структуры различного уровня: профильные министерства (Министерство труда и социальной защиты РФ, Министерство просвещения РФ и др.), крупные автономные некоммерческие организации (АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов», АНО «Национальное агентство развития квалификаций» и др.), региональные органы исполнительной власти, организации высшего и среднего профессионального образования. Кроме того, в эту работу активно включаются различные коммерческие структуры (кадровые агентства), индивидуальные предприниматели и самозанятые граждане, практикующие как профконсультанты (профориентологи, коучи). Не углубляясь в разнообразие подходов к содействию занятости всех вышеперечисленных субъектов, остановимся на работе в данном направлении организаций высшего образования с акцентом на содействии про-

фессиональному самоопределению студенческой молодежи. Уточним, что в соответствии с действующим Федеральным законом «О занятости населения в Российской Федерации» под занятостью понимается «деятельность граждан, связанная с удовлетворением личных и общественных потребностей, не противоречащая законодательству Российской Федерации и приносящая, как правило, им заработок, трудовой доход» [2].

Ориентируясь на общедоступные статистические данные, можем зафиксировать, что уровень занятости (трудовой занятости, трудовой деятельности) студенческой молодежи достаточно низкий, и одна из причин этого заключается в том, что для многих представителей этой категории присуща «несформированность профессиональных ориентаций для построения профессиональной и трудовой карьеры» [1]. Получение высшего образования рассматривается некоторыми студентами как возможность отсрочить момент профессионального выбора и определения своей карьерной траектории. Зачастую для таких студентов профориентационной составляющей, заложенной в содержание рабочих программ дисциплин и производственных практик основной образовательной программы высшего образования, бывает недостаточно. При этом системная, целенаправленная внутривузовская работа отдельно с данной категорией студентов может, на наш взгляд, способствовать их профессиональному самоопределению и формированию их карьерной стратегии. В качестве одного из механизмов реализации такой работы может рассматриваться дополнительная общеразвивающая программа по карьеропостроению и подготовке к выходу на рынок труда. Поэтому цель данного исследования – разработка, апробация и анализ ре-

зультатов программы дополнительного образования по карьеропостроению и подготовке к выходу на рынок труда студентов, затрудняющихся в профессиональном самоопределении и не сформировавших представления о своей карьерной траектории. Опытнo-экспериментальной базой исследования являлся Томский государственный педагогический университет (ТГПУ), поэтому в исследовании отражена специфика подготовки к педагогическому рынку труда.

Материал и методы

В исследовании использованы теоретические и эмпирические методы. В качестве теоретических методов применялись следующие: изучение, анализ, обобщение публикаций по теме исследования; проектирование программы дополнительного образования; изучение статистических данных по трудоустройству студентов и выпускников ТГПУ. В качестве эмпирических методов использованы: апробация программы дополнительного образования (2020, 2021, 2022 гг.), входное и итоговое анкетирование студентов – участников программы и анализ результатов апробации программы (2022 г.).

До сих пор в отечественном научном сообществе нет однозначной трактовки понятия «молодежь». Нет однозначного понимания этой дефиниции и в нормативно-правовых актах федерального уровня, использующих этот термин [3–5]. Хотя определенные шаги в этом направлении уже сделаны. Так, например, Долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 г. и Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» (от 23.12.2020 № 489) определяют молодежь как социально-демографическую группу от 14 до 35 лет [1, 6]. Отметим, что изучением дефиниции «молодежь» занимались многие российские ученые, среди которых С. Н. Иконникова, В. Н. Боряз, П. И. Бабочкина [7] В. Т. Лисовский [8], И. С. Кон [9], Б. А. Ручкин [10], Г. А. Чередниченко [11], С. Н. Чурин [12] и др. Среди первых его определений было предложенное В. Т. Лисовским, но многие ученые в своих исследованиях опирались на определение, которое позже дал И. С. Кон: «Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств» [13].

В рамках нашего исследования речь идет о студенческой молодежи, поэтому, принимая во внимание позиции ученых и трактовку понятия «молодежь» в последних федеральных нормативно-правовых актах, при дальнейшем использовании мы будем понимать дефиницию «студенческая молодежь» как представителей социально-демографической группы в возрасте от 14 до 35 лет, обучаю-

щихся по программе высшего или среднего профессионального образования.

Основная целевая группа исследования – затрудняющиеся в своем профессиональном самоопределении студенты педагогического вуза. Для их выявления автором исследования ежегодно, начиная с 2019 г., в сентябре – ноябре проводится анкетирование всех студентов педагогических направлений подготовки последнего курса обучения [14]. В рамках анкеты через открытые и закрытые вопросы студентам предлагается подумать, готовы ли они к построению своей карьеры, какие у них профессиональные планы (и есть ли они вообще), могут ли они (обучаясь на выпускном курсе) самостоятельно осуществлять соискательские действия на рынке педагогического труда. В случае выявления затруднений в процессе такой самодиагностики у студентов есть возможность либо воспользоваться индивидуальными консультациями специалистов вуза, либо принять участие в программе дополнительного образования.

Говоря о программе дополнительного образования, мы подразумеваем дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу, реализующуюся за рамками основной образовательной программы высшего образования во внеучебном пространстве вуза. Отметим, что, как и в большинстве педагогических вузов Российской Федерации, в основных образовательных программах педагогических направлений подготовки ТГПУ присутствуют рабочие программы дисциплин, целью которых является содействие профессиональному самоопределению студентов (например, «Введение в профессию и основы планирования педагогической карьеры», «Профессиональное самоопределение» и др.), но они реализуются на первом – втором курсе обучения и рассчитаны на всех студентов. Подобные практики внедрены и в других вузах нашей страны, так, например, в Казанском федеральном университете реализуется обязательная дисциплина «Эффективное трудоустройство», по которой студенты должны в третьем семестре сдать экзамен [15]. Реализацию этих программ, практическую подготовку, учебные и производственные практики можно отнести к основным составляющим процесса содействия профессиональному самоопределению студентов в рамках основного учебного процесса. Но, ориентируясь на результаты нашего ежегодного анкетирования, можем зафиксировать, что в среднем 20 % студентов выпускного курса, которые наравне с другими студентами были включены в этот процесс содействия, все-таки затрудняются в своем профессиональном самоопределении относительно педагогической деятельности. Среди них есть те, кто не задумывался о своей профессионально-

педагогической карьере, не знает, идти ли работать по получаемой педагогической специальности, боится собеседований и переговоров с директорами школ, не понимает, как выбрать образовательную организацию для эффективного карьерного старта и т. д. Именно для этой целевой группы, которую мы условно назовем «затрудняющиеся студенты», для усиления с ними работы по содействию в профессиональном самоопределении предлагается программа дополнительного образования.

Результаты и обсуждение

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Основы эффективного трудоустройства в сфере образования» реализуется в ТГПУ за счет ресурсов дополнительного образования студентов, в рамках подвида «дополнительное образование детей и взрослых» [16]. В пространстве, свободном от федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований, как раз и появляется возможность выстроить взаимодействие с затрудняющимися студентами так, чтобы подвести их к построению траектории своего дальнейшего профессионально-педагогического развития и подготовить к выходу на рынок педагогического труда. Программа включает в себя разделы, связанные с карьеропостроением, подготовкой студентов к выходу на региональный рынок педагогического труда, к их самостоятельным действиям, включающим осознанный выбор перспективной для своего педагогического старта образовательной организации, подготовку своих презентационных материалов и уверенное прохождение соискательских этапов. В рамках каждого раздела заложена определенная последовательность организационных форм занятий, т. е. предусмотрены одно лекционное занятие (которое организуется как проблемная или интерактивная лекция), один мастер-класс или воркшоп, один практикум и один тренинг. Отметим, что при такой системной последовательности происходит постепенное увеличение самостоятельных действий и усиливается вовлеченность студентов в работу. В этом мы видим одну из отличительных особенностей программы, которая повышает интерес студентов-участников и мотивирует к посещению всех занятий, что является достаточно значимым показателем при обязательном (добровольном) посещении (так как программа реализуется в пространстве дополнительного образования). В зависимости от временных возможностей сформировавшейся группы в программе предусмотрена частичная реализация в очно-заочном формате с применением дистанционных технологий.

Связь педагогической специфики программы с региональным рынком педагогического труда явля-

ется отличительной особенностью программы, которая способствует не просто проектированию своей педагогической карьеры на уровне желаний и фантазий, а ее конкретному построению с учетом реальных потребностей региональной системы образования и личностных приоритетов. При этом организуется программа с привлечением действующих специалистов системы общего и среднего профессионального образования Томской области. В рамках неформального общения (что вполне допустимо при организации занятий дополнительного образования) учителя-наставники, молодые специалисты, руководители образовательных организаций знакомят студентов со своими траекториями профессионально-педагогического развития; демонстрируют, что быть педагогом – это достойная карьера, возможность развиваться в любимом деле, состояться как профессионалу; транслируют свою заинтересованность в молодых педагогических кадрах.

Опытно-экспериментальная проверка программы «Основы эффективного трудоустройства в сфере образования» осуществлялась в ТГПУ в 2020, 2021 и 2022 гг., ее участниками стали 10, 26 и 25 затрудняющихся студентов соответственно. На первом этапе взаимодействия со студентами (через анкетирование) был проведен входной контроль их профессиональных планов и имеющихся затруднений в профессиональном самоопределении. По завершении реализации программы в рамках итогового контроля результатов состоялось повторное анкетирование студентов, которое при сравнении с результатами входного контроля продемонстрировало положительную динамику. В частности, показатель «планируют трудоустройство в сфере образования» в 2020 г. вырос с 20 до 67 %, в 2021 г. – с 21 до 92 %, а в 2022 г. – с 30 до 93 %. Показатель «идентифицируют себя с профессионально-педагогической деятельностью» вырос в 2020 г. с 45 до 70 %, в 2021 г. – с 43 до 85 %, а в 2022 г. – с 46 до 86 %. Кроме того, в рамках мониторинга реального трудоустройства затрудняющихся студентов после их выпуска из вуза было зафиксировано, что 61, 70, 71 % выпускников из числа прошедших программу в 2020, 2021 и 2022 гг. соответственно связали свою трудовую деятельность с системой образования Томской области.

Заключение

Таким образом, в рамках исследования была разработана и с 2020 по 2022 г. апробирована программа дополнительного образования по карьеропостроению и подготовке к выходу на рынок труда студентов, затрудняющихся в профессиональном самоопределении и не сформировавших представления о своей карьерной траектории. В процессе опытно-экспериментальной работы было выявле-

но, что реализация программы мотивирует затрудняющихся студентов к построению профессионально-педагогической карьеры. Также программа оказывает положительное влияние на формирование профессионально-педагогической идентичности и может использоваться самостоятельно или в

комплексе с организационно-педагогическими условиями содействия профессиональному самоопределению и трудоустройству затрудняющихся студентов в региональную систему образования [17], что имеет социальную значимость, связанную со снижением дефицита педагогических кадров.

Список источников

1. Долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 декабря 2021 г. № 3581-р. URL: <https://docs.cntd.ru/document/727589199> (дата обращения: 20.09.2022).
2. О занятости населения в Российской Федерации: Федеральный закон от 19 апреля 1991 г. № 1032-1. URL: <https://docs.cntd.ru/document/9005389> (дата обращения: 20.04.2022).
3. О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений: Федеральный закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/103544/paragraph/10920:0> (дата обращения: 05.01.2022).
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: постановление от 15 апреля 2014 г. № 295. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70643472/paragraph/247719:0> (дата обращения: 04.01.2022).
5. Об утверждении основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г.: распоряжение от 29 ноября 2014 г. № 2403-р. URL: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (дата обращения: 03.01.2022).
6. О молодежной политике в Российской Федерации: Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573248507> (дата обращения: 21.05.2022).
7. Социология молодежи: электронная энциклопедия / под ред. В. А. Лукова. URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/281-vozrastnye-granicy.html> (дата обращения: 06.01.2022).
8. Лисовский В. Т. Советское студенчество. Социологические очерки. М.: Мысль, 1990. 216 с.
9. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. URL: <https://psylib.org.ua/books/konis01/index.htm> (дата обращения: 26.12.2022).
10. Ручкин Б. А. Молодежь и становление новой России // СОЦИС. 1998. № 5. С. 90–98. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/781/692/1217/014.RUTCHKIN.pdf> (дата обращения: 06.01.2022).
11. Чередниченко Г. А. Новое в образовании и профессиональной деятельности молодежи // Социологические исследования. 2009. № 7. Июль. С. 119–125. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/459/728/1224/Cherednichenko.pdf> (дата обращения: 03.01.2022).
12. Чирун С. Н. Есть ли будущее у молодежи? // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3 (9): в 3 ч. Ч. 2. С. 230–233. URL: www.gramota.net/materials/3/2011/3-2/53.html (дата обращения: 03.01.2022).
13. Лисовский В. Т. Социология молодежи: учебник / под ред. проф. В. Т. Лисовского. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. 460 с.
14. Поздеева С. И., Шаляпина С. В. Составляющие профессионального самоопределения студента педагогического вуза // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 3 (31). С. 36–47. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-3-36-47
15. Программа дисциплины «Эффективное трудоустройство». Казань, 2020. 24 с. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1ii_OXqvJ7jhVmXCDFfbXFrLjFsDenBz (дата обращения: 20.03.2022).
16. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 21 декабря 2012 года № 273 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 26.03.2022).
17. Шаляпина С. В. Содержание организационно-педагогических условий процесса содействия профессиональному самоопределению студентов (на примере педагогического вуза) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. Вып. 2 (214). С. 17–23. DOI: 10.23951/1609-624X-2021-2-17-23

References

1. *Dolgosrochnaya programma sodeystviya zanyatosti molodezhi na period do 2030 goda: utverzhdena rasporyazheniyem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 14 dekabrya 2021 g. no. 3581-r* [Long-term program of assisting young people's employment for the period of up to the year of 2030: accepted by the order of the Government of the Russian Federation on December 14, 2021, no. 3581-r] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/727589199> (accessed 20 September 2022).
2. *O zanyatosti naseleniya v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 19 aprelya 1991 g. no. 1032-1* [The Russian Federation. Laws. About employment of the population of the Russian Federation: A Federal Law: accepted on April 19, 1991, No. 1032-1] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/9005389> (accessed 20 April 2022).

3. *O gosudarstvennoy podderzhke molodezhnykh i detskikh obshchestvennykh ob'yedineniy: Federal'nyy zakon ot 28 iyunya 1995 g. No. 98-FZ* [The Russian Federation. Laws. About state support of youth and children social communities: A Federal Law: accepted on June 28, 1995, No. 98-FZ] (in Russian). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/103544/paragraph/10920:0> (accessed 05 January 2022).
4. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya" na 2013–2020 gody: postanovleniye ot 15 aprelya 2014 g. No. 295* [The Russian Federation. Acts of the Government. About approving the state program of the Russian Federation "Development of Education" for the years of 2013–2020: accepted on April 15, 2014, No. 295] (in Russian). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70643472/paragraph/247719:0> (accessed 04 January 2022).
5. *Ob utverzhdenii osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 g.: rasporyazheniye ot 29 noyabrya 2014 g. No. 2403-r* [The Russian Federation. Orders of the Government. About approving the basics of youth state policy of the Russian Federation for the period up to the year of 2025: accepted on November 29, 2014, No. 2403-r] (in Russian). URL: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (accessed 03 January 2022).
6. *O molodezhnoy politike v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 30 dekabrya 2020 g. No. 489-FZ* [The Russian Federation. Laws. About youth policy in the Russian Federation: A Federal Law: accepted on December 30, 2020, No. 489-FZ] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/573248507> (accessed 21 May 2022).
7. *Sotsiologiya molodyozhi: elektronnyaya entsiklopediya*. Pod red. V. A. Lukova [Youth sociology: an electronic encyclopedia. Ed. V. A. Lukov] (in Russian). URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/281-voznrastnye-granicy.html> (accessed 06 January 2022).
8. Lisovskiy V. T. *Sovetskoye studenchestvo. Sotsiologicheskiye ocherki* [Soviet students. Sociological essays]. Moscow, Mysl' Publ., 1990. 216 p. (in Russian).
9. Kon I. S. *V poiskakh sebya. Lichnost' i yeyo samosoznaniye* [Searching for Yourself. Personality and their self-awareness]. Moscow, Politizdat Publ., 1984 (in Russian). URL: <https://psylib.org.ua/books/konis01/index.htm> (accessed 26 December 2022).
10. Ruchkin B. A. *Molodyozh i stanovleniye novoy Rossii* [Youth and establishing new Russia]. Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies, 1998, no 5, pp. 90–98 (in Russian). URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/781/692/1217/014.RUTCHKIN.pdf> (accessed 06 January 2022).
11. Cherednichenko G. A. *Novoye v obrazovanii i professional'noy deyatel'nosti molodyozhi* [Nova in education and professional activities of the young]. Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies, 2009, no 7, pp. 119–125 (in Russian). URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/459/728/1224/Cherednichenko.pdf> (accessed 03 January 2022).
12. Chirun S. N. *Yest' li budushcheye u molodyozhi?* [Do young people have future?]. *Istoricheskiye, filosofskkiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvedeniye. Voprosy teorii i praktiki. V 3 chastyakh – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2011, no. 3 (9): in 3 parts, part 2, pp. 230–233 (in Russian). URL: www.gramota.net/materials/3/2011/3-2/53.html (accessed 03 January 2022).
13. Lisovskiy V. T. *Sotsiologiya molodyozhi: uchebnik* [Youth sociology: A text-book]. Saint Petersburg, SPbU Publ., 1996. 460 p. (in Russian).
14. Pozdeeva S. I., Shalyapina S. V. *Sostavlyayushchiye professional'nogo samoopredeleniya studenta pedagogicheskogo vuza* [Components of professional of self-determination of a pedagogical university student]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 3 (31), pp. 36–47 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-3-36-47
15. *Programma distsipliny "Effektivnoye trudoustroystvo"* [Program of the course "Effective employment"]. Kazan, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Kazan (Volga Region) Federal University Publ., 2020. 24 p. (in Russian). URL: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ii_OXqvJ7jhVmXCDFfbXFrLjFsDenBz (accessed 20 March 2022).
16. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 21 dekabrya 2012 goda No. 273* [The Russian Federation. Federal Laws. About education in the Russian Federation: accepted by the State Duma on December 21, 2012, No. 273]. *Elektronnyy fond pravovykh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov – An electronic collection of legal and regulatory-technical documents* (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (accessed 26 March 2022).
17. Shalyapina S. V. *Soderzhaniye organizatsionno-pedagogicheskikh usloviy protsessa sodeystviya professional'nomu samoopredeleniyu studentov (na primere pedagogicheskogo vuza)* [Contents of organizational and pedagogical conditions in the process of contributing to students' professional self-determination (using the example of a pedagogical university)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2021, vol. 2 (214), pp. 17–23 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2021-2-17-23

Информация об авторе

Шалыпина С. В., старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Shalyapina S. V., Senior Teacher, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 27.12.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 27.12.2022; accepted for publication 03.02.2023

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.18

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-101-110>

Цифровая грамотность школьников: профили и эволюция

Андрей Петрович Глухов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, glukhovap@tspu.edu.ru

Аннотация

В статье указывается на исследовательский дефицит содержательной декомпозиции неоднородной структуры профилей цифровой грамотности школьников и конкретного анализа процесса формирования цифровой грамотности школьников в экосистемной образовательной перспективе.

Целью статьи является описание содержательного наполнения структуры профилей цифровой грамотности школьников (на основе модели опросника DigCompSAT) с выявлением ее возрастной динамики от младшей к старшей школе в экосистемной образовательной перспективе.

В описываемом исследовании цифровой грамотности школьников преобладало использование качественных методов: были проведены интервью с учащимися средних и старших классов школ Томской области. Интервью были дополнены пилотным стандартизированным опросом респондентов со 2-го по 11-й класс и зеркальной оценкой цифровой грамотности школьников со стороны экспертов-педагогов.

Исследование показало, что тренинг цифровой грамотности, помимо школы, реализуется в рамках неформальной цифровой образовательной экосистемы, включающей в себя коммуникативные и гейминговые практики в соцсетях, различного рода онлайн-платформы и блоги, обмен информацией со сверстниками. «Академическая» цифровая грамотность воспитывается в школе и включает в себя поиск информации в интернете и фактчекинг, создание презентаций, использование табличных редакторов, сервисов web-конференций для диджитала; внешкольные активности способствуют развитию коммуникативных, контентогенерирующих и отчасти связанных с безопасностью компонентов цифровой грамотности (общение в соцсетях, блогинг, практики антифизлома и распознавания фейковых аккаунтов, участие в стримах и гейминг). В процессе эволюции цифровой грамотности школьников выделяются три ключевых этапа, характеризующихся преобладанием различных профилей цифровой грамотности в зависимости от приоритетных задач.

Проведенное исследование позволило констатировать явный дисбаланс в развитии ключевых цифровых компетенций школьников: при владении навыками применения общепользовательских цифровых сервисов для решения повседневных проблем и обеспечения кибербезопасности ученики показывают низкие навыки поиска и критической оценки информации, создания новых цифровых продуктов/контента, активной трансляции и самопрезентации в рамках сетевого общения.

Роль институтов общего образования в формировании цифровой грамотности в сопоставлении с неформальными каналами распространения противоречива, различные компетенции развиваются в ней неравномерно, а сами практики обучения часто носят явно запаздывающий характер.

Ключевые слова: цифровая грамотность, компетенции, цифровая образовательная среда, киберсоциализация

Благодарности: статья написана при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 22-28-20001, <https://rscf.ru/project/22-28-20001/>, и средств администрации Томской области.

Для цитирования: Глухов А. П. Цифровая грамотность школьников: профили и эволюция // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 101–110. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-101-110>

DIGITALIZATION OF EDUCATION

Digital literacy of schoolchildren: profiles and evolution

Andrey P. Glukhov

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, glukhovap@tspu.edu.ru

Abstract

The article points to the research deficit in the content decomposition of the heterogeneous structure of schoolchildren's digital literacy profiles and a specific analysis of the process of schoolchildren's digital literacy formation in an ecosystem educational perspective.

In the described study of digital literacy of schoolchildren, the use of qualitative methods prevailed: a number of interviews were conducted with students from the Tomsk region of secondary and high school. The interviews were supplemented by a pilot standardized survey of respondents from grades 2 to 11 and a mirror assessment of the digital literacy of schoolchildren by expert teachers.

The study showed that, in addition to school, digital literacy training is implemented within the framework of an informal digital educational ecosystem, which includes communication and gaming practices in social networks, various online platforms and blogs, and information exchange with peers. "Academic" digital literacy is brought up at school and includes searching for information on the Internet and fact-checking, creating presentations, using spreadsheet editors, web-conferencing services for distance learning; extracurricular activities contribute to the development of communicative, content-generating and, in part, security-related components of digital literacy (communication in social networks, blogging, anti-hacking practices and recognition of fake accounts, participation in streams and gaming). In the process of the evolution of digital literacy of schoolchildren, three key stages are distinguished, characterized by the predominance of various profiles of digital literacy, depending on priority tasks.

The study allows us to state a clear imbalance in the development of key digital competencies of schoolchildren: while possessing the skills to use general user digital services to solve everyday problems and ensure cybersecurity, students show low skills in searching and critically evaluating information, creating new digital products/content, active broadcasting and self-presentation in within network communication.

The role of general education institutions in the formation of digital literacy, in comparison with informal distribution channels, is contradictory, various competencies develop unevenly in it, and the learning practices themselves are often clearly delayed.

Keywords: digital literacy, competencies, digital educational environment, cybersocialization

Acknowledgments: The article was written as part of a study funded by the Russian Science Foundation grant No. 22-28-20001, <https://rscf.ru/project/22-28-20001/>, and funds from the Administration of the Tomsk Region.

For citation: Glukhov A. P. Digital literacy of schoolchildren: profiles and evolution [Tsifrovaya gramotnost' shkol'nikov: profili i evolyutsiya]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 101–110 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-101-110>

Введение

Наличие цифровой грамотности и компетенций является необходимым входным условием эффективного участия в цифровой экономике.

Новая категория цифровых компетенций влияет на то, как образовательные учреждения рассматривают проблемы новых грамотностей в своих учебных программах и стратегиях повышения квалификации учителей и других работников образования. Отсутствие консенсуса в отношении того, что включает в себя цифровая грамотность, мешает школам в разработке адекватной политики и программ, которые могли бы решить эту проблему в условиях перехода к цифровой экономике.

В исследовательской литературе, посвященной анализу влияния сети Интернет на поведение школьников, представлены и активно развиваются такие направления исследований, как анализ сетевых сообществ и общения в качестве фактора социализации [1], рисков и опасностей виртуальной коммуникации [2], свободы и контроля в использовании Сети, ИКТ-компетентности педагогов [3], сетевого нетикета, однако почти отсутствуют содержательное описание и анализ феномена формирования цифровой грамотности школьников.

Тематика измерения уровней цифровой грамотности напрямую связана с проблемой цифрового неравенства, поскольку основной задачей монито-

ринга цифровой грамотности является выявление цифровых разрывов как в профиле цифровой грамотности на уровне отдельного обучающегося, так и на уровне школы, региона, страны.

Постоянный мониторинг уровня, структуры и цифровых разрывов позволит в дальнейшем предпринять управленческие и организационные меры по сокращению цифрового неравенства среди обучающихся в системе общего образования.

Эвристически ценной представляется идея концептуализации феномена цифровой грамотности как динамической «процессной» образовательной практики, зависимой от включенности в экосистему социальных контекстов обучения, общения, развлечений и потребления школьников. В подобной перспективе цифровая грамотность предстает не в качестве статичного набора компетенций, а в качестве функции включенности ребенка или подростка в процессы широкой киберсоциализации как в рамках формальной системы образования, так и за ее пределами.

Целью статьи является содержательная декомпозиция и описание неоднородной структуры профилей цифровой грамотности школьников (на основе модели опросника DigCompSAT), а также анализ процесса формирования цифровой грамотности в экосистемной перспективе на уровне системы общего образования с выявлением возрастной динамики от младшей к старшей школе.

Исследование проводилось на основе реализации пилотного этапа исследования цифровой грамотности учащихся школ в Томской области.

Обзор литературы

В Российской Федерации, по результатам исследования уровня цифровой готовности населения, проведенного НИУ ВШЭ в марте 2021 г., доля взрослого населения (18–75 лет), обладающего базовым уровнем цифровой грамотности, составляет 59,4% [4, с. 43].

Цель повышения уровня цифровой грамотности как взрослых, педагогов, так и школьников и снижения цифровых разрывов реализуется через ряд государственных проектов, таких как федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» в рамках национальной программы «Цифровая экономика РФ», стратегия «Цифровая трансформация образования», проекты «Цифровое ГТО» и «Готов к цифре».

В последние десятилетия концепции цифровой компетентности и цифровой грамотности все чаще обсуждаются и используются, особенно в документах, связанных с определением политики различных развитых стран в области образования [5].

В 2013 г. Европейская комиссия опубликовала рамочный документ «Основы цифровой компе-

тентности», дифференцирующий ее по пяти направлениям и 21 компетенции, которые включают в том числе и понятие цифровой грамотности [6]. На основе данной широкой рамки был разработан инструмент мониторинга цифровой грамотности – опросник DigCompSAT, который в силу своей универсальности используется во всем мире для оценки уровня цифровых компетенций граждан [7]. Опросник DigCompSAT располагает преимуществами возможности самодиагностики и оценки пробелов в профилях цифровой грамотности. Модель цифровой грамотности, на которой строится мониторинг, обладает преимуществами простоты и универсальности, включая пять ключевых элементов: 1) информационная грамотность; 2) коммуникации и взаимодействие; 3) создание цифрового контента; 4) безопасность; 5) решение проблем.

Сам концепт цифровой грамотности (digital literacy) претерпел со временем существенные изменения и имеет определенную историю эволюции от чисто технологической инструментальной интерпретации в сторону когнитивистского понимания прежде всего как культуры анализа, действия и общения.

П. Гилстер, впервые пустивший в оборот новый термин (1997), понимал под цифровой грамотностью «способность понимать и использовать информацию в различных форматах из широкого спектра источников, представленных с помощью компьютера» [8, с. 1].

Т. Джустин предлагает определение цифровой грамотности как адаптации «навыков к новой среде, нашему опыту интернета через освоение основных компетенций [9, с. 6]. Цифровая грамотность связывается с такими терминами, как медиаграмотность и компьютерная грамотность, понимается на основе навыков и, следовательно, относится к функциональному использованию технологии и адаптации навыков [10]. В более поздних публикациях при определении цифровой грамотности акцент все больше делается на когнитивные навыки [11]. В частности, Б. Чен также акцентирует когнитивные навыки и определяет цифровую грамотность как «способность понимать и использовать информацию в нескольких форматах с акцентом на критическом мышлении, а не на ИКТ-навыках» [12, с. 2]. В аналогичном ключе Де Вит [13] определяет цифровую грамотность как специфическую социальную практику, подчеркивая тем самым важность рефлексивной установки наравне с практическими навыками.

В России Фонд развития Интернет, факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова и Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ в 2009–2010 гг. осуществляли серию исследований в рамках Года

безопасного Интернета. Главным фокусом исследований являлись особенности восприятия детьми и взрослыми глобальной Сети, проблемы безопасности российских детей и подростков в интернете, роль родителей в обеспечении безопасности и компетентность педагогов в использовании современных ИКТ [14].

В 2015–2020 гг. региональной общественной организацией «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ) осуществлялся практико-ориентированный исследовательский проект, направленный на измерение индекса цифровой грамотности россиян и проведение мероприятий по повышению уровня знаний и компетенций населения в данной области. В рамках проекта цифровая грамотность тематизировалась как набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета. Согласно методологическому допущению проекта, цифровая грамотность должна включать в себя три ключевые компоненты: цифровое потребление, цифровые компетенции и цифровую безопасность.

В 2018 г. представителями НАФИ [15] было проведено исследование цифровой грамотности детей и подростков. Цифровая грамотность была концептуализирована как набор следующих элементов: информационная грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность, коммуникативная грамотность, отношение к технологиям и инновациям.

В 2020 г. АНО «Университет национальной технологической инициативы 2035» был разработан план введения системы оценки уровней владения компетенциями цифровой экономики (цифровой аналог нормативов ГТО для всех возрастов). Разработчики отмечали как проблему отсутствие единой согласованной системы оценки уровней владения компетенциями цифровой экономики, единой образовательной системы, которая бы обеспечила обучение в этой области, а также мотивационной основы для вовлечения людей в процессы овладения компетенциями и оценки уровня владения ими.

Обзор эмпирических исследований показывает, что цифровая грамотность школьников и молодежи стала предметом изучения в множестве масштабных международных исследований. В частности, обследование EU Kids Online охватывало детей в возрасте 9–16 лет из 19 европейских стран. Исследование проводилось осенью 2017 – летом 2019 гг., был проведен опрос 25 тыс. респондентов-школьников командами стран-участниц, входящими в пул исследователей EU Kids Online network. DigEuLit [16].

Как отмечают российские исследователи [17], современное поколение детей проводит в Сети больше времени, чем их родители, что усугубляет

межпоколенческий аспект цифрового неравенства. Зачастую навыки пользования цифровыми ресурсами и общепользовательскими приложениями для решения повседневных проблем у них развиты в большей степени и в отдельных жизненных ситуациях (обращения к portalу «Госуслуги» или Сбербанк онлайн, создания аккаунта в соцсетях, установки требуемых приложений) дети и подростки выступают по отношению к старшим в роли «цифровых опекунов» [18].

В то же время исследования демонстрируют, что цифровые навыки приобретаются молодыми людьми избирательно и неравномерно по направлениям, т. е. наблюдаются существенные различия и дисбаланс в профилях цифровой грамотности как между детьми и взрослыми, так и между самими детьми. Так, исследователи делают выводы, что молодежь чаще использует интернет и цифровые ресурсы для потребления и их превосходство в большей степени проявляется в использовании развлекательных и социальных цифровых инструментов [19]. По всей видимости, именно специфические способы и формы взаимодействия подростков с интернет-ресурсами порождают асимметрию развития различных цифровых компетенций [20].

Как показывают сравнительные исследования, использование интернета, развлекательных веб-сайтов и чтение новостей онлайн в среднем способствует повышению уровня цифрового чтения и академической успеваемости, так же как и использование интернет-ресурсов для учебы. Однако негативное влияние на анализ и умение работать с информацией и на цифровое чтение оказывает увлечение онлайн-играми и в целом проведение времени в социальных сетях в целях развлечения [21].

Можно резюмировать, что в структуре профиля цифровой грамотности молодежи в большей степени получили развитие навыки, связанные с коммуникацией в социальных сетях (и в том числе самопрезентация в Сети), в меньшей степени – с использованием цифровых технологий в академических и профессиональных ситуациях, с критическим мышлением и информационной безопасностью.

Помимо анализа разрывов в отдельных компетенциях и профиле цифровой грамотности, существует множество исследований, фиксирующих неравенство уровня цифровой грамотности школьников и его причины.

Как отмечают зарубежные исследователи, различия в уровне цифровой грамотности у школьников чаще всего напрямую связаны с разницей в социально-экономическом положении их семей [22, 23]. Возможно, вовлечение и родительское участие в обращении подростков с цифровыми приложениями и ресурсами в семьях с более высоким социально-экономическим статусом является одним из

ключевых механизмов формирования подобного равенства.

Материал и методы

В корпусе исследовательской литературы, посвященной анализу тематик цифровой грамотности, преобладает дискурс описания и декомпозиции различных элементов и содержания цифровой грамотности, при этом сам процесс формирования и роль различных коммуникативных практик и институтов в данном процессе остается несколько в тени. Автор предлагает в статье экосистемную интерпретацию цифровой грамотности как результата включенности в социальные и киберсоциальные практики. Цифровая грамотность анализируется не столько как статичный набор определенных компетенций, сколько как динамическая «процессная» образовательная практика, зависящая от включенности в экосистему социальных контекстов обучения, общения, развлечений и потребления школьников.

В основе предлагаемой нами концептуализации феномена цифровой грамотности среди различных страт школьников лежит ее интерпретация как неоднородного набора компетенций, структурно описываемого в рамках общепризнанной и широко используемой в международных и внутрироссийских исследованиях модели опросника DigCompSAT, репрезентирующей профили цифровой грамотности через пять ключевых компетенций: информационную грамотность, коммуникации и взаимодействие, создание цифрового контента, безопасность, решение проблем. По каждой из компетенций выделяются дополнительно три измерения: 1) уровень знаний; 2) уровень навыков; 3) отношение. Подобная структура описания профилей цифровой грамотности позволяет охватить широкое разнообразие цифровых навыков в когнитивистской перспективе, не сужая цифровую грамотность до уровня технического навыка. В нашем исследовании, опираясь на данную структурную модель, мы попытались провести содержательную декомпозицию данных компетенций у школьников с описанием уровня развитости умений школьников и их перечня по каждому профилю.

В статье мы пытаемся сместить фокус исследовательского анализа с изучения ИКТ-навыков использования компьютера исключительно в области «академической» цифровой грамотности на тематизацию цифровой грамотности как владения новой коммуникативной культурой анализа, действия и общения [24, с. 3]. Таким образом, ставится перспективная задача реинтерпретации цифрового разрыва учащихся школы не как готового набора цифровых дефицитов, а как динамического процесса инклюзивных/эксклюзивных социальных практик (школьных и внешкольных) по трансля-

ции определенных навыков и знаний в сфере формального образования, коммуникаций со сверстниками, взрослыми и включенности в широко понимаемую сферу дополнительного онлайн-образования (вмещающую в себя не только прохождение формальных онлайн-курсов, но и поиск информации на форумах, блогах, просмотр роликов на Youtube и др.).

В проводимом исследовании профилей, уровней и разрывов цифровой грамотности школьников преобладало использование качественных методов: в апреле – сентябре 2022 г. было проведено 15 глубинных полуструктурированных интервью с учащимися разных ступеней образования (средняя и старшая школа) от 14 до 17 лет, различных профилей предметной направленности (естественные и гуманитарные науки) и различных типов образовательных учреждений (сельская школа, городская школа, лицей/гимназия) Томской области с целью выявления возрастных уровней, векторов и измерений цифровой грамотности. Все полевые исследования осуществлялись в смешанном (онлайн и офлайн) формате.

Предполагалось пилотное выявление уровня, структуры и возрастной динамики цифровой грамотности обучающихся в зависимости от ступени общего образования и социально-демографических параметров, в том числе географического расположения по оси центр – периферия, влияния школы и семьи. Был осуществлен также пилотный стандартизированный опрос с целью выявления различий в конкретных цифровых навыках среди учащихся начальной, средней и старшей школы. Всего было опрошено 137 респондентов со 2-го по 11-й класс с относительно равномерным распределением по ступеням школы. Опрос проходил в онлайн-формате, выборка носила целевой характер на основе добровольного рекрутирования и степени доступности респондентов-школьников.

Результаты и обсуждение

Проведившиеся полевые исследования позволили провести содержательную декомпозицию структуры профилей цифровой грамотности школьников и анализ процесса формирования цифровой грамотности в экосистемной перспективе на уровне системы общего образования с выявлением возрастной динамики от младшей к старшей школе. В своем анализе неоднородных профилей цифровой грамотности мы опирались на модель опросника DigCompSAT, включающего пять ключевых компетенций, выявив следующее содержательное наполнение каждой из них.

Информационная грамотность: навыки поиска и оценки информации, которые можно отнести к медиаграмотности или критической цифровой гра-

мотности (CDL), развиты среди большинства школьников крайне слабо; ученики ориентируются на истинность информации в зависимости от надежности источника, не проблематизируя необходимость ее самостоятельной верификации. Причиной отсутствия навыка критической оценки информации и ее релевантного поиска выступает отсутствие практик потребления широких информационных источников вне школы и запроса и тренинга подобных навыков в самой школе. В то же время за счет интенсивного общения в социальных сетях у детей натренирован навык различения фейковых аккаунтов: «Я умею отличать фейк от настоящего профиля. Обычно фейковый профиль без друзей и фотографий, пишет со странными просьбами» (Д., 8-й класс, городской лицей) (здесь и далее сохранена орфография и пунктуация респондентов. – А. Г.).

Коммуникации и взаимодействие: относительно практик коммуникации и самопрезентации в социальных сетях стереотипное представление о гиперактивности молодежи по материалам глубинных интервью не находит подтверждения. Большая часть респондентов определяет себя, скорее, как пассивных пользователей сетевого контента: мало что публикуют, никак себя в социальных сетях ярко не позиционируют, редко ставят лайки и оставляют комментарии; круг общения после начального периода вхождения в социальную сеть, когда во «френды» принимаются все подряд, впоследствии через настройки приватности резко ограничивается теми, кого респонденты знают лично, друзьями и родственниками из непосредственного окружения.

Создание цифрового контента: в плане продуцирования собственного цифрового контента большинство респондентов-школьников отметили владение простейшими графическими редакторами или фильтрами для обработки фото; у некоторых респондентов интересы в различных видах деятельности влекут за собой освоение требуемых приложений и программ, связанных с дизайном, обработкой музыкальных треков, языками программирования. Многие респонденты признаются в ранних, в большинстве своем безуспешных попытках использования социальных сетей для конструирования и продвижения личного имиджа или творческого продукта. Школьники быстро приходят к выводу, что формирование и наполнение личного профиля, привлечение подписчиков требует профессиональных навыков и времени и эффективно не реализуется на любительском уровне: «раньше, когда инстаграм был открыт, и я пыталась что-то вести свой блог, но не знаю... введение блога занимает большое количество времени... казалось, вот если я смогу набрать аудиторию, там probably пойдёт какая-то, всегда, наверное, мечтала об этом» (И., 9-й класс, городская школа).

Безопасность: большинство респондентов на первом этапе вхождения в мир социальных сетей при регистрации аккаунтов в начальной школе получали провокационные сообщения от незнакомых аватаров. На собственном негативном опыте они довольно быстро обучались использовать для предотвращения нежелательных контактов в соцсетях настройки приватности: «естественно, я когда создала «одноклассники», по моему, первым, вообще были ужасы, мне сразу написали какие-то... мужчины и естественно мы сразу закрыли аккаунт, я закрыла сообщение» (А., 11-й класс, школа в поселке городского типа). К старшей школе или в момент обучения в колледже все респонденты пользовались уже закрытыми аккаунтами. Взлом аккаунтов злоумышленниками также является частой ситуацией для респондентов в начальной школе и приводит их впоследствии к освоению практик криптографической защиты. Родительский контроль, поскольку он чаще носит запретительный характер, не способствует развитию практик действенной информационной безопасности в Сети: подростки, скорее, применяют практики сокрытия своей интернет-активности, что не снижает уровня онлайн-рисков. Часть из них умеет пользоваться настройками приватности для того, чтобы диверсифицировать свой контент для разных целевых аудиторий: «Нужно понимать кто будет смотреть твои фото/видео/сторис, я могу для близких друзей выложить что-то, что не показывать родителям, например... Я фильтрую фотографии и видео, знаю, что выкладывать приватно. Пользуюсь исчезающими сообщениями в инстаграм, в телеграмме можно удалить диалоги сразу у себя и у другого пользователя – это очень удобно» (Д., 8-й класс, городской лицей). Уроки информатики в старшей школе явно запаздывают в плане трансляции навыков безопасного интернета, поскольку с основными опасностями ученики сталкиваются еще в начальной школе.

Решение проблем: в среднем подростки старшей школы быстрее осваивают интерфейс и работу цифровых сервисов, нацеленных на решение потребительских (онлайн-банкинг, интернет-магазины) или социальных («Госуслуги», «Мои документы» и др.) проблем. Респонденты отмечают значимость подобных навыков: «услуги получают из сервисов, конференций. Активно пользуют Aliexpress – качественные и дешевые товары. Продавец не накручивает цены» (Е., 10-й класс, городская школа).

Многие респонденты-школьники отмечали, что помогают своим старшим родственникам, мамам или бабушкам в использовании потребительских цифровых платформ и общении в соцсетях: «да, помогаю. Если что-то установить, скачать. Вот

недавно папе телеграм устанавливала» (Б., 9-й класс, школа в поселке городского типа).

Необходимость освоения интерфейса и механики работы сервисов видео-конференц-связи (ВКС) в период пандемии давалась большинству школьников порой легче, чем возрастным учителям: «Хотя у нас была ситуация, когда у учителя „Цифровой город“ вис и ему помогли мы» (Б., 9-й класс, школа в поселке городского типа).

На основе аналитики интервью респондентов и включенного наблюдения исследователей в процессе эволюции цифровой грамотности школьников были выделены три ключевых этапа, характеризующихся преобладанием различных профилей цифровой грамотности в зависимости от приоритетных задач. На первом этапе на уровне начального общего образования можно говорить о вхождении школьника в цифровой мир с запуском практик и экспериментов по выстраиванию коммуникаций в социальных сетях, столкновением и преодолением сопутствующих сетевому общению опасностей (создание аккаунтов в социальных сетях (10–12 лет), проблемы с безопасной коммуникацией, приватностью, частые взломы аккаунтов, понимание правил нетикета, ограничение числа друзей в Сети): «Там всех добавляла, какие-то фотографии выкладывала, что-то писала сначала, потом перестала» (Б., 9-й класс, школа в поселке городского типа). На данном этапе характерен родительский контроль пользования интернетом различной степени строгости. В среднем звене на уровне основного общего образования происходит постепенная адаптация к вызовам цифровой среды и «прокачка» начальных навыков коммуникации и работы с цифровыми сервисами. Школьники знакомятся со всем спектром форматов коммуникации и коллаборации (электронная почта, чаты, социальные сети, мессенджеры, блоги, стримы, онлайн-игры, учебные платформы, сервисы web-конференций), проводят эксперименты по созданию контента с помощью графических, аудио- и видеоредакторов и фильтров, самопрезентации себя в Сети; пробуют блогинг, ведут стримы, увлекаются геймингом, применяют методики поиска информации в интернете и фактчекинга, создают презентации, используют табличные редакторы, более глубоко осваивают функционал цифровых устройств (ПК, смартфон, планшет). В старшей школе на уровне среднего общего образования можно говорить о частичном вхождении школьников во взрослую жизнь, подготовке к учебе в вузе и профессиональной деятельности: подростки, в том числе с помощью изучения предмета информатики, который появляется только в старшей школе, прокачивают навыки обращения с цифровой информацией и ее верификации в ходе подготовки к ОГЭ, ЕГЭ,

работы с программным обеспечением (основы программирования и робототехники, 3D-моделирования), управления информацией и данными: «для выполнения домашней работы по английскому языку, я использую какие-то электронные словари. Также вот ищу во, допустим, те же правила по грамматике, ну если ещё учитывать какие-то курсы по подготовке к ОГЭ, то также если не понимаю какую-то тему нахожу, проверяю задание и теорию также изучаю» (И., 9-й класс, городская школа). На данном этапе подростки начинают осуществлять «цифровое кураторство» родителей, старших, помогая им в установке мобильных приложений, покупках, получении виртуальных госуслуг, создании и ведении аккаунтов.

Экосистемная рамка интерпретации цифровой грамотности как результата включенности в различные киберсоциальные практики позволяет адекватно оценить реальную роль и вклад формальных образовательных институций в формирование цифровой грамотности.

На основе высказываний респондентов можно сделать выводы о том, что тренинг цифровой грамотности реализуется не только и не столько в стенах формальных институтов образования, сколько в рамках неформальной цифровой образовательной экосистемы, включающей в себя коммуникативные и гейминговые практики в соцсетях, различного рода онлайн-платформы и блоги, обмен информацией со сверстниками и старшими. Так называемая академическая цифровая грамотность тренируется в основном в школе или учреждениях дополнительного образования и включает в себя поиск информации в интернете и фактчекинг содержания Сети, создание презентаций, использование табличных редакторов, пользование сервисами видео-конференц-связи для дистанта; подготовку к ОГЭ, ЕГЭ, навыки работы с программным обеспечением; внешкольные активности способствуют развитию коммуникативных, контентогенерирующих и отчасти связанных с безопасностью компонентов цифровой грамотности – общения в соцсетях, экспериментального блогинга, практик антивзлома и распознавания фейковых аккаунтов, участия в стримах и гейминге; практики «цифрового кураторства» по отношению к родителям и старшим помогают старшеклассникам ознакомиться со сферой «взрослого» применения цифровых технологий в повседневности (установка мобильных приложений на смартфон, покупки, госуслуги, создание и ведение аккаунтов).

Сами респонденты часто сводят цифровую грамотность к общепользовательским навыкам применения сервисов и приложений и эффективного общения в соцсетях с соблюдением правил безопасности: «сейчас базовые цифровые навыки это

умение пользоваться всякими офисными утилитами, например, пауэр пойнт, ворд, эксель, потому что без этого сейчас никуда, естественно, можно пользоваться зумом, создавать различные презентации и быть грамотным в интернете... нужно узнать какие-то правила общения, во первых, а во вторых, нужно знать, куда нужно лезть, куда не нужно» (А., 11-й класс, школа в поселке городского типа).

Заключение

В описании цифровой грамотности школьников мы изначально исходили из установки на ее переинтерпретацию не как набора технологических навыков (ИКТ), транслируемых в процессе формального обучения в школе, а как элемента владения цифровой культурой, предполагающей наличие широких компетенций в области поиска, продуцирования, коммуникации и распространения цифрового контента и информации. Сфера, где формируются подобные цифровые навыки, предстает как некая комплексная экосистема образовательных социальных практик, включающая как линейные институты образования (школьное, дополнительное образование детей), так и практики общения в социальных сетях, гейминга, блогинга и самопрезентации, цифрового потребления и кураторства старших.

Роль институтов общего образования в формировании цифровой грамотности в сопоставлении с неформальными каналами распространения противоречива. Притом что школа однозначно способствует росту цифровой грамотности учеников, различные компетенции развиваются в ней неравномерно и порой бессистемно, а сами практики обучения, как в случае с темами кибербезопасности в рамках предмета информатики, носят явно запаздывающий характер: *«мне кажется, большинство моего цифрового развития произошло до того, как у нас в школе началась информатика, поэтому вряд ли... хотя школа научила меня работать в экселе, за это я благодарна, это мне пригодилось»* (А., 11-й класс, школа в поселке городского типа).

При этом респонденты выдают запрос на повышение уровня своих цифровых компетенций в рам-

ках школы: *«В школе можно проводить уроки цифровой грамотности. Рассказывать о реально полезных сервисах и фишках, которые облегчат жизнь в сети»* (Д., 8-й класс, городской лицей).

Уровень цифровой компетентности по определенному профилю оказывается производным от инклюзивных/эксклюзивных социальных практик (школьных и внешкольных) по трансляции конкретных навыков и знаний в различных сферах активности школьника и от того, насколько он в них задействован.

Полевые исследования показали явный дисбаланс в развитии ключевых цифровых компетенций школьников: они неплохо владеют навыками применения общепользовательских цифровых сервисов для решения повседневных проблем и обеспечения кибербезопасности, но в гораздо меньшей степени применяют навыки поиска и критической оценки информации, создания новых цифровых продуктов/контента; даже в модуле общения в социальных сетях для них в большинстве характерен пассивный мониторинг информационного ленты, а не активная трансляция и самопрезентация.

При наличии ряда очевидных ограничений, связанных с пилотным характером исследования и небольшой выборкой, а также локальным контекстом относительно небольшого города в Западной Сибири, предлагаемый в исследовании подход к анализу цифровой грамотности школьников не в качестве статичного набора компетенций, а как динамической «процессной» образовательной практики, зависимой от включенности в целую экосистему социальных контекстов, открывает возможности комплексного понимания проблемы цифровой грамотности и ее разрывов, а также эффективной цифровой киберсоциализации.

Дальнейшие исследования конфигураций профилей цифровой грамотности школьников и связанной проблемы цифрового неравенства могут послужить импульсом для разработки конкретных инструментальных средств оценки и мониторинга цифровых навыков и цифровых разрывов с целью их гармонизации и преодоления.

Список источников

1. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 71–80.
2. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Чигарькова С. В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. № 2 (38). С. 3–20.
3. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева, Г. Р. Имаева, Л. В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. М.: Издательство НАФИ, 2019. 84 с. URL: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).
4. Оценка цифровой готовности населения России: докл. к XXII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / Н. Е. Дмитриева (рук. авт. кол.), А. Б. Жулин, Р. Е. Артамонов,

- Э. А. Титов. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 86 с. URL: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/464963752.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).
5. Poomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. Digital competence – An emergent boundary concept for policy and educational research // *Education and Information Technologies*. 2016. № 21 (3). P. 655–679.
 6. Ferrari A. DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe (Report EUR 26035 EN). JRC Technical Reports. Seville: Institute for Prospective Technological Studies, European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 45 p.
 7. Clifford I., Kluzer S., Troia S., Jakobsone M., Zandbergs U. DigCompSat. A Self-reflection Tool for the European Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 174 p.
 8. Gilster P. Digital literacy. New York: John Wiley, 1997. 276 p.
 9. Joosten T., Pasquini L., Harness L. Guiding social media at our institutions // *Planning for Higher Education*. 2012. № 41 (1). P. 125–135.
 10. Gourlay L., Hamilton M., Lea M. R. Textual practices in the new media digital landscape: Messing with digital literacies. *Research in Learning Technology*. 2013. № 21. P. 21438.
 11. Mishra K. E., Wilder K., Mishra A. K. Digital literacy in the marketing curriculum: Are female college students prepared for digital jobs? // *Industry and Higher Education*. 2017. № 31 (3). P. 204–211.
 12. Chan B. S., Churchill D., Chiu T. K. Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach // *Journal of International Education Research (JIER)*, 2017. № 13 (1). P. 1–16.
 13. De Wet C. Trends in digital pedagogies: Implications for South African universities expanding through hybrid online education // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2014. № 5 (23). P. 859–867.
 14. Солдатова Г. В., Зотова Е. Ю., Чекалина А. И., Гостимская О. С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / под ред. Г. В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.
 15. Дети и технологии / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, В. И. Гриценко, О. А. Долгова, Г. Р. Имаева. М.: Издательство НАФИ, 2018. 72 с.
 16. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. 2020.
 17. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Chigarkova S. V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. V. 13, № 4. P. 191–206.
 18. Глухов А. П., Стаховская Ю. М. Цифровой разрыв в фокусе межпоколенческой коммуникации // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2021. № 59. С. 148–155.
 19. Lazonder A. W., Walraven A., Gijlers H., Janssen N. Longitudinal assessment of digital literacy in children: Findings from a large Dutch single-school study // *Computers & Education*. 2020. Vol. 143. P. 103681.
 20. Lambic D. Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students // *Computers in Human Behavior*. 2016. № 61. P. 313–320.
 21. Hu J., Yu R. The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018 // *Computers & Education*. 2021. Vol. 175. P. 104342.
 22. Hatlevik O. E., Guðmundsdóttir G. B., Loi M. Examining Factors Predicting Students' Digital Competence // *Journal of Information Technology Education: Research*. 2015. № 14 (14). P. 123–137.
 23. Siddiq F., Gochyyev P., Wilson M. Learning in Digital Networks – ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills // *Computers & Education*. 2017. Vol. 109. P. 11–37.
 24. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R. etc. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*// An occasional paper on digital media and learning. The MacArthur Foundation, 2006.

References

1. Soldatova G. U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebyonok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2018, no. 3 (9), pp. 71–80 (in Russian).
2. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Chigarkova S. V. Vidy kiberagressii: opyt podrostkov i molodezhi [Types of cyberaggression: experience of adolescents and youth]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 2020, no. 2 (38), pp. 3–20 (in Russian).
3. Aimaletdinov T. A., Baimuratova L. R., Zaitseva O. A., Имаева Г. Р., Spiridonova L. V. *Tsifrovaya gramotnost' rossiyskikh pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu tsifrovyykh tekhnologiy v uchebnoy protsesse* [Digital literacy of Russian teachers. Willingness to use digital technologies in the educational process. Analytical center NAIFI]. Moscow, NAIFI Publishing House Publ., 2019. 84 p. (in Russian). URL: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf> (accessed 10 October 2022).
4. Dmitriyeva N. E., Zhulin A. B., Artamonov R. E., Titov E. A. *Otsenka tsifrovoy gotovnosti naseleniya Rossii: doklad k XXII Apr. mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva* [Assessment of the digital readiness of the population

- of Russia]. Moscow, Ed. house of the Higher School of Economics Publ., 2021. 86 p. (in Russian). URL: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/464963752.pdf> (accessed 10 October 2022).
5. Ilomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. Digital competence – An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 2016, no. 21 (3), pp. 655–679.
 6. Ferrari A. *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe (Report EUR 26035 EN)*. JRC Technical Reports. Seville: Institute for Prospective Technological Studies, European Union. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013. 45 p.
 7. Clifford I., Kluzer S., Troia S., Jakobson M., Zandbergs U. *DigCompSat. A Self-reflection Tool for the European Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020. 174 p.
 8. Gilster P. *Digital literacy*. New York, John Wiley, 1997. 276 p.
 9. Joosten T., Pasquini L., Harness L. Guiding social media at our institutions. *Planning for Higher Education*, 2012, no. 41 (1), pp. 125–135.
 10. Gourlay L., Hamilton M., Lea M. R. Textual practices in the new media digital landscape: Messing with digital literacies. *Research in Learning Technology*, 2013, no. 21, pp. 21–38.
 11. Mishra K. E., Wilder K., Mishra A. K. Digital literacy in the marketing curriculum: Are female college students prepared for digital jobs? *Industry and Higher Education*, 2017, no. 31 (3), pp. 204–211.
 12. Chan B. S., Churchill D., Chiu T. K. Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research (JIER)*, 2017, no. 13 (1), pp. 1–16.
 13. De Wet C. Trends in digital pedagogies: Implications for South African universities expanding through hybrid online education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2014, no. 5 (23), pp. 859–867.
 14. Soldatova G. V., Zotova E. Yu., Chekalina A. I., Gostimskaya O. S. *Poymannyye odnoy set'yu: sotsial'no-psikhologicheskoye issledovaniye predstavleniy detey i vzroslykh ob internete*. Pod red. G. V. Soldatovoy [Caught in the Same Net: A Socio-Psychological Study of Children's and Adults' Perceptions of the Internet. Ed. G. V. Soldatova]. Moscow, 2011. 176 p. (in Russian).
 15. Aimaletdinov T. A., Baimuratova L. R., Gritsenko V. I., Dolgova O. A., Imaeva G. R. *Deti i tekhnologii* [Children and technologies]. Analytical center NAFI. Moscow, Publishing house NAFI Publ., 2018. 72 p. (in Russian).
 16. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. 2020.
 17. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Chigarkova S. V. Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020, no. 13 (4), pp. 191–206.
 18. Glukhov A. P., Stakhovskaya Yu. M. Tsifrovoy razryv v fokuse mezhpokolencheskoy kommunikatsii [Digital divide in the focus of intergenerational communication]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2021, no. 59, pp. 148–155 (in Russian).
 19. Lazonder A.W., Walraven A., Gijlers H., Janssen N. Longitudinal assessment of digital literacy in children: Findings from a large Dutch single-school study. *Computers & Education*, 2020, no. 143, pp. 103681.
 20. Lambic D. Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students. *Computers in Human Behavior*, 2016, no. 61, pp. 313–320.
 21. Hu J., Yu R. The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*, 2021, no. 175, pp. 104342.
 22. Hatlevik O. E., Guðmundsdóttir G. B., Loi M. Examining Factors Predicting Students' Digital Competence. *Journal of Information Technology Education: Research*, 2015, no. 14 (14), pp. 123–137.
 23. Siddiq F., Gochyyev P., Wilson M. Learning in Digital Networks – ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education*, 2017, no. 109, pp. 11–37.
 24. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R. etc. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. An occasional paper on digital media and learning*. The MacArthur Foundation, 2006.

Информация об авторе

Глухов А. П., зав. лабораторией, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Glukhov A. P., Head of the Laboratory, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 09.11.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 09.11.2022; accepted for publication 03.02.2023

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-111-119>

Формирование у учителя ценностных ориентаций на саморазвитие и самоорганизацию в условиях цифровизации образования

Вера Сергеевна Федотова

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия, vera1983@yandex.ru

Аннотация

В условиях динамично развивающейся высокотехнологичной цифровой образовательной среды творческая педагогическая деятельность предполагает непрерывное профессиональное развитие учителя. Основой профессионального развития является саморазвитие. Цифровая образовательная среда имеет широкие возможности для саморазвития и самоорганизации педагога. В процессе саморазвития учитель актуализирует теоретические знания и приобретает новый практический опыт. Это позволяет ему рационально выбирать средства для педагогических действий, эффективно, технологично, валеологично осуществлять педагогическую деятельность. Следовательно, существует необходимость формирования у учителя ценностных ориентаций на саморазвитие и самоопределение.

Цель исследования состоит в научном обосновании возможности использования ресурсов цифровой образовательной среды для развития у педагогов ценностных ориентаций на непрерывное саморазвитие и самоорганизацию.

Методы исследования основаны на характеристике педагогической деятельности как творческого процесса, анализе результативности педагогической деятельности в характеристиках деятельности с позиций праксиологического подхода, установлении причинно-следственных связей между выбором средств выполнения педагогических действий и результатами педагогического процесса, использовании рефлексивной самооценки для формирования ценностных ориентаций на саморазвитие и самоопределение в условиях цифровизации образования.

В результате сформированные у учителя ценностные ориентации на непрерывное саморазвитие и самоорганизацию будут способствовать творческой самореализации и повышению качества и осознанности педагогического труда. На основе рефлексивной самооценки учитель сможет определять возникающие у него дефициты при реализации трудовых функций и находить способы их устранения.

Сделан вывод, что формирование у учителя ценностных ориентаций на саморазвитие и самоорганизацию является важной задачей педагогического образования. При этом в полной мере может быть использован потенциал цифровой образовательной среды.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования определяется выстроенной моделью процесса творческого решения учителем познавательной задачи в ходе педагогической деятельности в цифровой образовательной среде на основе праксиологического подхода.

Практическую значимость представляет выявленный спектр возможностей цифровой образовательной среды для саморазвития и самоорганизации учителя в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагогическое творчество, ценностные ориентации, цифровизация образования

Для цитирования: Федотова В. С. Формирование у учителя ценностных ориентаций на саморазвитие и самоорганизацию в условиях цифровизации образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 111–119. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-111-119>

Formation of the teacher's value orientations for self-development and self-organization in the context of digitalization of education

Vera S. Fedotova

Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, vera1983@yandex.ru

Abstract

Creative pedagogical activity implies continuous professional development of the teacher. The digital educational environment has ample opportunities for self-development and self-organization of the teacher. In the process of self-

development, the teacher actualizes theoretical knowledge and gains new practical experience. This allows him to rationally choose the means for pedagogical actions, effectively, technologically, valueologically carry out pedagogical activities. There is a need to form a teacher's value orientations for self-development and self-determination.

The purpose of the study is to scientifically substantiate the possibility of using the resources of the digital educational environment to develop value orientations for continuous self-development and self-organization among teachers.

The methodology and research methods are based on the characterization of pedagogical activity as a creative process, the analysis of the effectiveness of pedagogical activity in the characteristics of activity from the standpoint of a praxeological approach, the use of reflective self-assessment to form the teacher's value orientations for self-development.

The teacher's value orientations towards continuous self-development and self-organization contribute to the creative self-realization of the teacher and the improvement of the quality and awareness of pedagogical work. Reflective assessment of actions allows the teacher to find deficiencies in the implementation of labor functions and ways to eliminate them.

It is concluded that the formation of teacher's value orientations for self-development and self-organization is an important task of pedagogical education.

The theoretical significance of the study is determined by the model of the process of creative solution of a cognitive task by a teacher in a digital educational environment based on a praxeological approach.

The practical significance is the range of possibilities of the digital educational environment for the teacher's self-development and self-organization.

Keywords: professional development, pedagogical creativity, value orientations, digitalization of education

For citation: Fedotova V. S. Formation of the teacher's value orientations for self-development and self-organization in the context of digitalization of education [Formirovaniye u uchitelya tsennostnykh oriyentatsiy na samorazvitiye i samoorganizatsiyu v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 111–119 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-111-119>

Введение

В своем научном наследии В. А. Сластенин [1] писал, что творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, которые позволяют находить и применять оригинальные решения, внедрять в практику инновационные формы и методы работы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Динамичная, высокотехнологическая цифровая образовательная среда требует от учителя умения быстро и правильно ориентироваться в ней и обучать этому умению школьников, воспитывать у учеников самостоятельность, творческую инициативность, способность к проектированию своей профессиональной и жизненной траектории.

Для квалификационного соответствия и качественного осуществления педагогической деятельности согласно требованиям современного информационного общества учителю параллельно с получением фундаментальной педагогической подготовки одновременно приходится овладевать новыми аспектами профессиональной компетентности. Однако невозможно научиться всему и навсегда. Важно, чтобы учитель был готов при необходимости самостоятельно оценивать существующие затруднения при выполнении трудовых функций, подбирать варианты и организовывать самообучение для пополнения своего багажа профессиональных знаний и практических умений.

Цель исследования состоит в научном обосновании возможности использования ресурсов цифровой образовательной среды для развития у педагогов ценностных ориентаций на непрерывное саморазвитие и самоорганизацию, чтобы самостоятельно на основе рефлексии определять существующие образовательные дефициты и корректировать их в случае необходимости.

Современная практика педагогического образования демонстрирует существующее противоречие между непрерывно расширяющимся спектром возможностей цифровой образовательной среды для саморазвития учителя, организации творческого труда педагога и отсутствием его полноценного использования учителями в своем профессиональном и личностном развитии, слабо выраженную у педагогов ценностную ориентированность на непрерывное образование. В образовательном процессе подготовки педагогов становится необходимо создание ситуации возникновения ценностных ориентаций на саморазвитие и самоорганизацию. Самоорганизация может позволить учителю эффективно выстраивать свое рабочее и жизненное пространство, рационально планировать время, быть готовым нести ответственность за свое собственное благополучие и успех общества.

Материал и методы

При характеристике педагогической деятельности как творческого процесса методологическую основу нашего исследования составляют идеи ученых, которые осмысливали основные научные по-

ложения работ В. В. Краевского [2], Л. С. Выготского [3], труды Б. М. Теплова [4], Я. А. Пономарева [5, 6], Л. Л. Рубинштейна [7], а также идеи праксиологического подхода к организации профессиональной подготовки педагогических кадров, высказанные О. В. Коршуновой [8], М. Ш. Ракиповой [8], О. В. Любогор [9] и др.

Согласно ранее проведенному А. Е. Мароном, Л. Ю. Монаховой, В. С. Федотовой исследованию, педагогическая праксиология рассматривается как «методология оптимизации деятельности субъектов образовательного процесса, предусматривающая общую стратегию рассмотрения успешной деятельности с позиций генерирования нового научно-профессионального знания (гносеологический аспект), изменение образовательной среды (процессуальный аспект), достижение качества продукта (результативный аспект)» [10, с. 29]. В соответствии с результатами научного труда О. В. Любогор [9], на основе анализа результативности педагогической деятельности в контексте праксиологического подхода можно устанавливать причинно-следственные связи между педагогическими действиями и результатами педагогического процесса, выявлять причины эффективности педагогической деятельности.

Гипотеза нашего исследования состоит в предположении, что в условиях цифровизации образования для творческой самореализации и повышения качества педагогического труда у учителя необходимо формировать ценностные ориентации на непрерывное саморазвитие и самоорганизацию и использовать для этого потенциал цифровой образовательной среды, основываясь на идеи праксиологического подхода к оценке результативности педагогической деятельности. Тогда за счет регулярно приобретаемого передового практического опыта и возможности гибкой мобилизации необходимых знаний в конкретной ситуации учитель сможет осуществлять педагогическую деятельность более продуктивно, рационально, эффективно, технологично.

Мы исходим из того, что психологом Б. М. Тепловым творческая деятельность рассматривается как деятельность, дающая новые, оригинальные продукты высокой общественной ценности [4, с. 210], при этом отмечается, что творческие способности личности развиваются в деятельности, для которой эти способности необходимы, и прежде всего в процессе обучения этой деятельности [4]. Предварительная работа, служащая подготовкой творческого решения задачи, заключается в изучении, обдумывании этой задачи и в сборе необходимых материалов. Творческие способности обеспечивают успешность в творческих видах деятельности, когда получается что-то новое, часто в условиях неопределенности, дефицита информации и при динамич-

ном изменении ситуаций, непрерывном появлении новых требующих решения проблем. Н. А. Воитлевой выполнена систематизация представлений ученых о педагогическом творчестве [11]. По мнению ученого, педагогическая деятельность по своей природе представляет процесс решения неисчислимого множества задач, причем поиск решения этих задач, помимо стандартных действий, включает оригинальные – творческие [11, с. 48]. Г. И. Вергелес [12, с. 13] выделяет четыре ключевые общие творческие способности учителя: способность к вариативности, способность к гипотетичности в процессе решения задач, способность к импровизации в различных ситуациях и способность к переносу (оригинальное использование имеющихся знаний, умений и навыков в новых, непривычных условиях) – и педагогическое творчество справедливо рассматривает как фактор результативности и значимый компонент профессиональной деятельности учителя.

Основным условием продуктивности творческой деятельности является «постоянство в труде и систематическая, регулярная работа» [4, с. 214], в том числе работа над своим развитием, что требует формирования ценностных ориентаций на данный вид деятельности. Проблема формирования ценностных ориентаций во все времена является объектом пристального внимания ученых. К теме ценностных ориентаций обращаются философы [13], социологи [14], психологи [15, 16], педагоги [17]. Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности, определяют мотивацию его поведения. Свидетельством формирования ценностных ориентаций признается наличие у педагога высокого уровня рефлексии [18], которая стимулирует творческий процесс педагогической деятельности, позволяя педагогу осознавать трудности и вести работу над ними.

Результаты и обсуждение

Педагогическая деятельность носит наставнический характер, предполагая передачу накопленного поколениями практического опыта и культурных ценностей. Одной из важных задач является создание условий для формирования готовности обучающихся к исполнению социальных ролей и их личностного развития. При этом структуру педагогической деятельности в единстве представляют цель, мотивы, действия (операции) и результат. Согласно учению А. Н. Леонтьева, в данной системе ведущую позицию занимает цель педагогической деятельности, а основной функциональной единицей является педагогическое действие, которое проявляется в решении познавательной задачи. Логика действий учителя в решении познавательной задачи предполагает, что, используя имеющиеся знания,

он мысленно соотносит средства, предмет и прогнозируемый результат совершаемого действия. Решенная теоретически познавательная задача переходит в практический преобразовательный акт. Из-за несоответствия между средствами и объектами педагогического воздействия нередко наблюдается снижение результативности педагогической деятельности, поэтому действие снова возвращается к познавательной задаче, но с уже более полными условиями.

Заметим, что с развитием цифровой образовательной среды, формированием открытого образовательного пространства перечень решаемых учителем задач и выбор возможных средств становятся еще многочисленнее. Большинство задач носят нетривиальный характер и предполагают глубокую аналитическую работу по оценке воздействующих факторов, имеющихся условий, выбору средств. При этом общее решение задачи определяется творчеством педагога, его способностью к гибкому выбору средств, методов и приемов работы, готовностью к активной преобразовательной деятельности. Как отмечал великий педагог, автор учебников по педагогике В. А. Славенкин [1], учитель может работать творчески, если он добросовестно относится к своему труду, постоянно стремится к повышению квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей.

Подготовить учителя к творческому решению различного типа педагогических задач в новых условиях можно, сформировав у него ценностные ориентации на непрерывное саморазвитие и самоорганизацию. В этом смысле методологическую основу профессиональной подготовки педагогов должны составить идеи праксиологического подхода И. А. Колесниковой [19], Е. И. Титовой [19], Д. Н. Девятловского [20], А. Е. Марона, Л. Ю. Монаховой, В. С. Федотовой [21]. В педагогической

науке «праксиологическая методология стала актуальной в связи с возросшим вниманием к рациональной и продуктивной педагогической деятельности в условиях усложнения педагогического труда и неизбежности повышения степени его осмысленности» [21, с. 29]. Как отмечают ученые И. А. Колесникова и Е. В. Титова, педагогическая праксиология «раскрывает не только оптимальный образ действия, но и необходимый образ мыслей о действии. Эта наука рассказывает не только о том, что и как делать педагогу, но и о том, как рационально думать, чтобы хорошо делать» [19, с. 12]. Согласно Д. Н. Девятловскому [20], праксиология рассматривается как научное знание об организации успешной деятельности за счет научения человека сознательному выбору средств, приемов и методов работы, которые обеспечат результативность труда, активизируют творчество в постоянно изменяющихся условиях, в ситуациях риска и неопределенности, вырабатывая у него рациональную систему внутренних побуждений к активной преобразующей деятельности.

На основе обобщения идей педагогической праксиологии в аспекте осуществления педагогической деятельности с позиций категорий «рациональность», «эффективность», «технологичность», «эстетичность», «валеологичность» нами построена модель процесса творческого решения учителем познавательной задачи в цифровой образовательной среде с учетом праксиологических оценок педагогических действий (рисунок).

Ключевую роль в представленной логике реализации процесса решения учителем познавательной задачи играет осознанный, обоснованный и целесообразный выбор педагогом средств для выполнения действий (операций), которые способствуют оптимизации деятельности субъектов образовательного процесса, повышению эффективности



Модель процесса творческого решения учителем познавательной задачи в ходе педагогической деятельности в цифровой образовательной среде

педагогической деятельности с учетом существующих условий в каждой конкретной ситуации. Такой выбор можно сравнить с решением оптимизационной задачи в ходе математического моделирования, когда средства выполнения педагогического действия рассматриваются как параметры, которыми учитель может варьировать, гипотетически прогнозируя результат, импровизируя различные ситуации и творчески перенося полученные выводы на другие моделируемые ситуации. Оценка оптимальности выбора средств основывается на идеях оценки результативности педагогической деятельности с позиций прагматического подхода, которая зависит от действий педагога и выбранных средств.

Из рисунка видно, что выбор средств в ходе творческого решения учителем познавательной задачи выполняется в цикле при переходе от теоретической познавательной задачи к практическому преобразовательному акту (через триаду выбора средств, осуществления действий и оценку результатов действий). При этом учитель ориентируется на ученика как на центральную фигуру педагогического процесса, на стимулирование его нравственного, эмоционального, интеллектуального развития, активность, самостоятельность, вовлеченность обучающегося. При оценке результата педагогического действия определяется его рациональность, эффективность, технологичность, эстетичность, валеологичность, т. е. прагматические характеристики деятельности.

Успешность творческого решения педагогом познавательной задачи обусловлена имеющимся у него профессиональным багажом знаний и практических умений, которые должны непрерывно пополняться, чтобы педагог мог стать настоящим мастером своего дела. При подготовке педагогов важно формировать ценностные ориентации на непрерывное саморазвитие и самоорганизацию и в современных условиях использовать для этого потенциал цифровой образовательной среды, основываясь на идеях прагматического подхода к оценке результативности педагогической деятельности. Как отмечают А. С. Аджемов, И. В. Манюнина, В. В. Шестаков, формирование у учителя адекватной самооценки важно в плане критического отношения к себе. Это позволяет ему грамотно соотносить собственные силы и возможности с задачами различной сложности и с требованиями окружения [22]. По мнению Л. К. Варси, К. Хуршид, именно самооценка определяет стратегию непрерывного саморазвития, которое является мотивом профессионального развития, и, когда нет стремления к саморазвитию, педагог не может расти профессионально [23]. Ценностные ориентации определяют отношение человека к окружающему миру и его поведение, являются частью мо-

тивационной сферы личности, регулирующей поведение, а значит, могут стать основой для непрерывного образования педагога и обеспечить его соответствие современным требованиям к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров. Они ориентируют педагога на непрерывное саморазвитие (систематическое приобретение специализированных навыков и знаний в различных областях в соответствии с конкретными целями), творческую самореализацию в профессии, создание комфортных для жизни и деятельности условий, здоровьесберегающей, безопасной, личностно развивающей образовательной среды, стремление к коллективной работе и сотрудничеству, к созидательной деятельности, творческой самореализации. Учитель, который обладает данными ценностными ориентациями, как субъект цифровой образовательной среды может самостоятельно обеспечить себе непрерывно пополняющийся багаж знаний, формирование новых умений и навыков, готовность выявлять, фиксировать и предъявлять результаты своего педагогического труда, регулярно наполнять профессиональное портфолио, устанавливать новые перспективные профессиональные связи.

Обобщая, можно сказать, что цифровая образовательная среда в контексте основных идей прагматического подхода и создания условий для творческой самореализации учителя позволяет использовать весь спектр реализованных в ней инновационных решений для повышения квалификации педагогов по всем аспектам педагогической деятельности:

1) овладение современной нормативно-правовой базой в области образования, просвещение в области актуальных направлений развития педагогического образования согласно запросам общества и государства;

2) эффективная коммуникация педагогов по вопросам основных тенденций развития школьного образования, выявлению существующих проблем и коллективное обсуждение их возможных решений;

3) рациональное планирование собственного времени, личного и рабочего пространства с опорой на потенциал цифровых инструментов и образовательных сервисов;

4) продуктивная сбалансированная интеграция в педагогической деятельности готовых реализованных на цифровых образовательных платформах решений и образовательных ресурсов с созданием собственных учебных материалов;

5) реализация учителем в образовании принципа содержательного и процессуального единства, предполагающего передачу педагогом обучающимся приобретенного им инновационного опыта, новых знаний и обеспечение их успешного усвоения школьниками в адекватной процессуальной

форме при совместной деятельности учителя и ученика;

6) рациональный подход к выбору средств, приемов и методов обучения по каждому элементу содержания образования (при овладении обучающимися опытом готовых знаний, опытом способов деятельности, творческим опытом, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру (личностного опыта ребенка), опытом целостной деятельности (проектной деятельности));

7) достижение качественных образовательных результатов обучающихся на основе построения для каждого ученика индивидуальных, адаптированных траекторий развития;

8) исследовательское поведение учителя, приобретение нового педагогического опыта и использование его в реализации вариативных моделей обучения школьников (моделей смешанного обучения, использование дистанционных образовательных технологий и др.);

9) опережающее планирование педагогом линии собственного профессионального и личностного развития с опорой на показатели педагогической реальности и устранение дефицита новых востребованных обществом компетенций учителя.

Использование всего спектра возможностей цифровой образовательной среды прежде всего требует наличия у учителя ценностных ориентаций на непрерывное саморазвитие, самоорганизацию, творческий поиск педагогом способов оптимизации своей профессиональной деятельности. Творчески работая в цифровой образовательной среде, учителю приходится опираться при принятии решений не только на фундаментальные научные знания, регулятивы, традиции, но и на собственно приобретенный практический опыт. Чем шире и разнообразнее опыт и кругозор педагога, тем более взвешенным и осознанным будет выбор средств действий и тем эффективнее будет решена возникшая перед ним познавательная задача. Новый опыт приобретается в процессе непрерывного саморазвития учителя. Отсутствие актуализации профессиональных знаний приводит к возникновению трудностей в исполнении стандартов, инструкций, применении методов, форм, технологий, оценке результатов педагогического процесса, что делает педагогическую деятельность неэффективной, нерезультативной, нерациональной, нетехнологичной, а иногда даже бесполезной.

Заключение

Руководители образовательных организаций, школьники и их родители ожидают от педагога творческого подхода в работе. В условиях цифровой образовательной среды творческий труд педагога

предполагает креативность учителя по всем основным компонентам педагогической деятельности.

В части планирования педагогической деятельности цифровая образовательная среда позволяет учителю творчески подходить к выбору видов учебной деятельности на уроке, диверсифицировать учебные ситуации для повышения мотивации, вовлеченности школьников в познавательный процесс, актуализации личностных смыслов обучающихся, включения переживаний и внутренних исканий личности ребенка» [2, с. 22].

В части организации педагогической деятельности цифровая образовательная среда позволяет учителю творчески подходить к выбору средств обучения, использованию современных образовательных технологий и форм взаимодействия с обучающимися, их родителями, коллегами, включать школьников в разные виды деятельности (индивидуальные и коллективные), реализовывать коммуникативную функцию, педагогическое сопровождение и поддержку обучающихся.

В части реализации педагогической деятельности цифровая образовательная среда позволяет учителю творчески подходить к созданию персонализированной учебной среды, создавать педагогические ситуации, способствующие актуализации личностно развивающего потенциала обучения, диверсифицировать средства, приемы и методы представления учебного материала для оптимизации образовательных эффектов при изучении учебных предметов, воспитательного воздействия на школьников в ходе совместной деятельности.

В части анализа результатов педагогической деятельности цифровая образовательная среда способствует освещению новых граней педагогической реальности, позволяет учителю творчески подходить к оценке образовательных достижений школьников, используя современные диагностические средства оценки (рейтинговые, ранжированные, накопительные шкалы).

Значимую роль играет готовность педагога оценивать результаты учебных достижений школьников по результатам анализа больших данных и моделирования индивидуальных траекторий обучающихся на этой основе. Использование инструментов цифровой образовательной среды позволяет овладеть методиками проведения и визуализации результатов такого анализа для прогнозирования возможных вариантов изменения существующей ситуации, обеспечить прогностичность и опережающий характер педагогической деятельности.

Нацеленность учителя на повышение качества своего труда предполагает анализ результативности своей педагогической деятельности, сравнение своего уровня достижений с уровнем коллег, с собственным зафиксированным ранее уровнем. Этому способствуют

использование рефлексивных практик оценки результатов своей деятельности, активное участие учителя в деятельности сетевых педагогических сообществ, в профессиональных конкурсах, обобщение передового педагогического опыта. В свою очередь функционал цифрового портфолио педагога и обучающегося позволяет объективно анализировать педагогическую деятельность как в процессе аттестации педагогов, так и в процессе обучения ребенка в школе.

Таким образом, можно сделать вывод, что потенциал цифровой образовательной среды может быть в полной мере использован для формирования ценностных ориентаций учителя на непрерывное саморазвитие и самоорганизацию. Это позволит вывести педагогическую деятельность в условиях цифровизации на новый уровень ее рациональности, эффективности, технологичности, эстетичности, валеологичности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: Академия, 2013. 576 с.
2. Сериков В. В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В. В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 15–27.
3. Ибрагимова М. Э. От воображения к воплощению: модель организации творческой деятельности в свете идей Л. С. Выготского // Филологический класс. 2017. № 1 (47). С. 29–33.
4. Теплов Б. М. Психология. М., 1954. 256 с.
5. Журавлев А. Л., Галкина Т. В. Развитие научных представлений Я. А. Пономарева в области психологии группового творчества // Ярославский педагогический вестник, 2018. № 5. С. 235–242. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10172
6. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 302 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
8. Коршунова О. В., Ракипова М. Ш. Оценка образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода // Перспективы науки и образования, 2020. № 1 (43). С. 24–38.
9. Любогор О. В. Практиологический подход к анализу результативности педагогической деятельности // The Emissia. Offline Letters, 2011. Т. 2. С. 17.
10. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // Человек и образование, 2012. № 2. С. 27–31.
11. Воитлева Н. А. Ученые о сущности педагогического творчества // Перспективы науки и образования, 2014. № 3 (9). С. 48–52.
12. Вергелес Г. И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009. № 100. С. 7–18.
13. Жупник О. Н. Понятие «ценностные ориентации»: к проблеме определения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология, 2017. Т. 3 (69), № 2. С. 3–11.
14. Евдокимова Т. Г. Теоретико-методологические основания изучения ценностных ориентаций // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2018. № 1 (11). С. 65–75. DOI: 10.28995/2073-6401-2018-1-65-75
15. Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А. Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями // Образование и наука, 2022. № 24 (7). С. 160–190.
16. Серафимович И. В., Беляева О. А. Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 232–246. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.232-246
17. Данилов С. В., Шустова Л. П., Симонова Г. И., Печенкина Е. Н. Развитие ценностных ориентаций молодых педагогов как предиктора профессиональной деятельности // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 573–589.
18. Шустова И. Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога // Отечественная и зарубежная педагогика, 2016. № 1 (28). С. 61–68.
19. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005. 256 с.
20. Девятловский Д. Н. Практиологическая культура обучающихся вуза: сущность и содержание // Перспективы науки. 2018. № 8 (107). С. 71–73.
21. Марон А. Е. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // Человек и образование. 2012. № 2 (31). С. 27–31.
22. Adzhemov A. S., Manonina I. V., Shestakov V. V. Using Self-paced Multimedia Courses to Create Individual Student Trajectories // Lecture Notes in Business Information Processing, 2022. № 457. P. 100–109.
23. Warsi L. Q., Khurshid K. The Role of Self-Assessment in English Language Teachers' Professional Development in Pakistan // Education Research International. 2022. P. 1–13.

References

1. Slastenin V. A., Isayev I. F., Shiyarov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, 2013. 576 p. (in Russian).
2. Serikov V. V. Stanet li pedagogika naukoy? Razmyshleniya o metodologii V. V. Kraevskogo [Will pedagogy become a science? Reflections on the methodology of V. V. Kraevsky]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2016, no. 5 (32), pp. 15–27 (in Russian).
3. Ibragimova M. E. Ot voobrazheniya k voploshcheniyu: model' organizatsii tvorcheskoy deyatel'nosti v svete idey L. S. Vygotskogo [From imagination to implementation: a model for organizing creative activity in the light of L. S. Vygotsky]. *Filologicheskiy klass – Philological Class*, 2017, no. 1 (47), pp. 29–33 (in Russian).
4. Teplov B. M. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, 1954. 256 p. (in Russian).
5. Zhuravlev A. L., Galkina T. V. Razvitiye nauchnykh predstavleniy Ya. A. Ponomareva v oblasti psikhologii gruppovogo tvorchestva [Development of scientific concepts of Ya. A. Ponomarev in the field of psychology of group creativity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 5, pp. 235–242 (in Russian). DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10172
6. Ponomarev Ya. A. *Psikhologiya tvorchestva* [Psychology of creativity]. Moscow, 1976. 302 p. (in Russian).
7. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, 1998. 688 p. (in Russian).
8. Korshunova O. V., Rakipova M. Sh. Otsenivaniye obrazovatel'nykh dostizheniy studentov vuzov v kontekste prakseologicheskogo podkhoda [Assessing the educational achievements of university students in the context of the praxeological approach]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 1 (43), pp. 24–38 (in Russian).
9. Lyubogor O. V. Prakseologicheskiy podkhod k analizu rezul'tativnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti [Praxeological approach to the analysis of the effectiveness of pedagogical activity]. *The Emissia. Offline Letters*, 2011, vol. 2, pp. 17 (in Russian).
10. Maron A. E., Monakhova L. Yu., Fedotova V. S. Pedagogicheskaya praksiologiya: struktura znaniya i modeli realizatsii v professional'nom obuchenii [Pedagogical praxeology: the structure of knowledge and implementation models in vocational training]. *Chelovek i obrazovanie – Man and Education*, 2012, no. 2, pp. 27–31 (in Russian).
11. Voitleva N. A. Uchenyye o sushchnosti pedagogicheskogo tvorchestva [Scientists about the essence of pedagogical creativity]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2014, no. 3 (9), pp. 48–52 (in Russian).
12. Vergeles G. I. Razvitiye obshchikh tvorcheskikh sposobnostey kak problema pedagogicheskoy psikhologii [The development of general creative abilities as a problem of pedagogical psychology]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2009, no. 100, pp. 7–18 (in Russian).
13. Zhupnik O. N. Ponyatiye “tsennostnyye oriyentatsii”: k probleme opredeleniya [The concept of “value orientations”: to the problem of definition]. *Uchyonyye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya*, 2017, vol. 3 (69), no. 2, pp. 3–11 (in Russian).
14. Evdokimova T. G. Teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya izucheniya tsennostnykh oriyentatsiy [Theoretical and methodological foundations for the study of value orientations]. *Vestnik RGGU. Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedeniye – RSUH/RGGU BULLETIN. Series Philosophy. Social Studies. Art Studies*, 2018, no. 1 (11), pp. 65–75 (in Russian). DOI: 10.28995/2073-6401-2018-1-65-75
15. Belolutskaya A. K., Krishtofik I. S., Mkrtychyan V. A. Osobennosti refleksii pedagogov: svyaz' s lichnostnymi i professional'nymi tsennostnymi oriyentatsiyami [Peculiarities of reflection of teachers: connection with personal and professional value orientations]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2022, no. 24 (7), pp. 160–190 (in Russian).
16. Serafimovich I. V., Belyaeva O. A. Tsennostnyye oriyentatsii razlichnykh grupp uchastnikov obrazovatel'nykh otноsheniy: sotsial'no-psikhologicheskiy aspekt [Value orientations of various groups of participants in educational relations: socio-psychological aspect]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2019, vol. 23, no. 2, pp. 232–246 (in Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.232-246
17. Danilov S. V., Shustova L. P., Simonova G. I., Pechenkina E. N. Razvitiye tsennostnykh oriyentatsiy molodykh pedagogov kak prediktora professional'noy deyatel'nosti [Development of value orientations of young teachers as a predictor of professional activity]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 2 (56), pp. 573–589 (in Russian).
18. Shustova I. Yu. Znacheneye refleksii v professional'noy vospitatel'noy deyatel'nosti pedagoga [The value of reflection in the professional educational activities of a teacher]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2016, no. 1 (28), pp. 61–68 (in Russian).
19. Kolesnikova I. A., Titova E. V. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 256 p. (in Russian).
20. Devyatlovskiy D. N. Praksiologicheskaya kul'tura obuchayushchikhsya vuza: sushchnost' i soderzhaniye [Praxeological culture of university students: essence and content]. *Perspektivy nauki – Science Prospects*, 2018, no. 8 (107), pp. 71–73 (in Russian).
21. Maron A. E., Monakhova L. Yu., Fedotova V. S. Pedagogicheskaya praksiologiya: struktura znaniya i modeli realizatsii v professional'nom obuchenii [Pedagogical praxeology: the structure of knowledge and implementation models in vocational training]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2012, no. 2 (31), pp. 27–31 (in Russian).

22. Adzhemov A. S., Manonina I. V., Shestakov V. V. Using Self-paced Multimedia Courses to Create Individual Student Trajectories. *Lecture Notes in Business Information Processing*, 2022, no. 457, pp. 100–109.
23. Warsi L. Q., Khurshid K. The Role of Self-Assessment in English Language Teachers' Professional Development in Pakistan. *Education Research International*, 2022, pp. 1–13.

Информация об авторе

Федотова В. С., кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Петербургское шоссе, 10, Санкт-Петербург, Пушкин, Россия, 196605).

Information about the author

Fedotova V. S., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pushkin Leningrad State University (Peterburgskoye shosse, 10, St. Petersburg, Pushkin, Russian Federation, 196605).

Статья поступила в редакцию 13.12.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 13.12.2022; accepted for publication 03.02.2023

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 37.091.322.7:303.732.3
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-120-132>

Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills)

Татьяна Николаевна Ануфриева

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия, gtn@tpu.ru

Аннотация

С целью уточнения понятия «гибкие навыки» (soft skills) автором исследования был проведен контент-анализ данного понятия, который включал анализ существующих определений в мировой научной литературе, а также определений, схожих по содержанию.

Материалом исследования послужила отечественная и зарубежная научная литература, а также специальные словари. Их использование позволило изучить трактовки понятия «навык» и систематизировать определения понятия «гибкие навыки», предлагаемые различными авторами.

Исследование понятия «гибкие навыки» начинается с рассмотрения понятия «навык» и изучения его функционала как в координатах знаний – умений – навыков, так и в рамках компетентностного подхода. Установлено, что в современной системе высшего образования навык соотносится с решением комплексных задач и подразумевает комплексные результативные действия в отличие от его традиционного понимания – обозначать действия, которые выполняются автоматически. Более того, в терминологическом поле современной педагогики укрепилось понятие «гибкие навыки», которое имеет богатый спектр определений и перечень аналогов, что и явилось предметом исследования автора.

Систематизация информации, полученной в результате контент-анализа научной литературы относительно понятия «гибкие навыки», позволила уточнить изучаемое понятие и научно обосновать собственное определение-термин. Уточненное определение основывается на понятиях, отобранных по принципу максимальной частотности употребления, входящих в понятие «гибкие навыки», а также с учетом вторичных частотных признаков, выявленных в понятиях, схожих по содержанию. Результатом проведенного теоретического исследования можно считать представление модели-иерархии ключевых характеристик понятия «гибкие навыки» и модели ключевых характеристик понятий, смежных по значению. Модель строилась по принципу общности характеристик. На основе данных, полученных в ходе исследования, а также с опорой на экспертное мнение педагогов-исследователей, был сделан вывод, что вариации понятия «гибкие навыки» и смежные с ним понятия («надпрофессиональные компетенции», «надпрофессиональные навыки», «навыки XXI века», «универсальные компетенции и компетентности», «ключевые компетенции», «гибкие компетенции») можно считать тождественными и взаимозаменяемыми.

В результате проделанной работы было представлено уточненное понятие «гибкие навыки», что позволяет более точно формулировать результаты обучения в собственном педагогическом эксперименте по вопросу развития гибких навыков в рамках обучения иностранному языку в условиях технического вуза.

Ключевые слова: *навык, гибкие навыки, модель ключевых характеристик понятия «гибкие навыки», компетенция, компетентность*

Для цитирования: Ануфриева Т. Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 120–132. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-120-132>

SCIENTIFIC REPORTS

Content analysis of the concept of «Soft Skills»

Tatiana N. Anufriyeva

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation, gtn@tpu.ru

Abstract

In order to clarify the concept of “soft skills” a content analysis of the concept was carried out. It included the analysis of existing definitions in the world scientific literature, as well as definitions similar in content.

The research was based on the national and foreign scientific literature, as well as special dictionaries. Their use made it possible to study the interpretation of the concept of “skill” and to systematize the concept of “soft skills” proposed by various authors.

Research on the concept “soft skills” begins with an examination of the concept “skill” and its functionality both in the knowledge and skills system and within the competency-based approach. It has been found that in today’s higher education system “skill” is related to complex problem-solving and implies complex performance actions in comparison with its traditional understanding to denote actions that are performed automatically. Moreover, in the terminological field of modern pedagogy, the notion of “soft skills” has become established, which has a rich range of definitions and a list of analogues, which was the subject of the author’s research. The systematization of information obtained as a result of content-analysis of scientific literature in terms of “soft skills” made it possible to clarify the studied concept and scientifically substantiate our own definition. The refined definition is based on the common characteristics included in the concept of “soft skills”, selected according to the principle of maximum frequency of use, as well as taking into account the secondary frequency characteristics identified in the concepts of similar content. The result of this theoretical study can be considered as a model-hierarchy of key characteristics of the concept “soft skills” and a model of the key characteristics of related concepts. The model was based on the principle of common characteristics. Based on the data obtained in the course of the study and based on the expert opinion of researchers, it has been concluded that: the variability of the concept “soft skills” and related concepts (“non-professional competencies”, “non-professional skills”, “21st century skills”, “universal competencies”, “universal competences”, “key competencies”, and “soft competencies”) can be considered as identical and interchangeable.

As a result of the work done, the concept of “soft skills” has been clarified. It contributes to a more precise formulation of learning outcomes in the pedagogical experiment on the development of soft skills in the framework of foreign language teaching in the technical university.

Keywords: skill, soft skills, model of key characteristics of the concept “soft skills”, competence, competency

For citation: Anufriyeva T. N. Content analysis of the concept of “Soft Skills” [Kontent-analiz ponyatiya “gibkiye navyki” (soft skills)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 2 (226), pp. 120–132 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-120-132>

Введение

Тесная связь сфер профессионального образования и рынка труда требует единообразия относительно понимания и использования системы понятий и терминов. Словосочетание «гибкие навыки» активно используется как при определении результатов обучения в образовательных программах, так и при перечне компетенций в вакансиях производственных компаний. Гибкие навыки, как правило, связывают с личными качествами человека, которые преимущественно выражаются через компетенции «4К» – это критическое мышление, способность кооперироваться, коммуницировать и мыслить креативно.

Однако при проектировании образовательных программ и учебных курсов, формирующих основные компетенции профессии, возникает много вопросов относительно того, что подразумевать, на-

пример, под критическим мышлением, какие знания, умения и навыки включает в себя это понятие? Будет ли это умение решать логические и математические задачи или это умение анализировать ту или иную ситуацию критически на предмет выявления неточностей в алгоритме действий или выводах?

Пандемия выявила ряд потребностей по организации и трансформации привычных установок, когда работа системы дает сбой и решения по ее реабилитации должны приниматься быстро, с максимальным сохранением заданной эффективности. Данные умения и навыки находятся в плоскости способов управления процессами, что требует от участников процессов видеть систему целиком, мыслить комплексно, визуализировать результаты и проектировать этапы их достижения (прогнозировать перспективу).

Любая система – это процессы и коммуникация или взаимодействие. Коммуникация затрагивает такое понятие, как эмоциональный интеллект, который отвечает за адаптацию к постоянным изменениям. Адаптация в свою очередь покрывает область распознавания эмоций и намерений, понимание мотивации к действию, как собственному, так и окружающих, что и формирует успешность или неуспешность работы в команде.

Приведенные примеры отражают суть явления «гибкие навыки» – это когда определенное предметное знание, которое позволяет применять на практике выученные алгоритмы и правила, дополняется некими личностными качествами, позволяющими достигать поставленных целей максимально быстро и эффективно.

При четком понимании того, что портрет компетенций той или иной специальности имеет не только предметное содержание и его практическое применение, существует, на наш взгляд, проблема в неоднозначности трактовок, что подразумевается под категорией «гибкие навыки». Иными словами, термин существует и активно используется, особенно на уровне требований рынка интеллектуального труда, но не имеет единого терминологического описания на уровне научной литературы и образовательной практики, что порождает хаотичность его использования и неоднозначность понимания. Данная научно-терминологическая проблема влечет за собой потенциальные разночтения при проектировании учебных курсов, задачи которых, как правило, отображаются в результатах обучения. Решение этой проблемы представляется нам важным и актуальным в настоящее время.

В соответствии с вышесказанным цель исследования – уточнить понятие «гибкие навыки» на основе декомпозиции его содержания, что предполагает некую систематизацию определений, опубликованных в различных научных источниках, а также анализ смежных понятий. Так как понятие «гибкий навык» состоит из двух слов, то логичным представляется провести анализ каждого компонента. Поэтому сначала мы рассмотрим определение «навык» через призму компетентного подхода, который остается на ведущих позициях в действующей системе высшего профессионального образования.

Материал и методы

В качестве материалов исследования выступили диссертационные исследования, научные публикации и статьи в российских и зарубежных источниках, предметом исследования которых являлись

«гибкие навыки». Поисковые запросы проводились по таким базам, как disserCat, Академия Google, eLIBRARY.RU. Методами исследования стали контент-анализ научных источников, что подразумевает анализ контекста, в котором используется изучаемое понятие, выявление ключевой идеи при дальнейшей систематизации, анализе, классификации и обобщении полученных данных.

Результаты и обсуждение

Контент-анализ словарей, научных публикаций по теме статьи выявил, что понятие «навык» имеет ряд трактовок. Так, например, в философском словаре «навык» определяется как «умение выполнять целенаправленные действия, доведенные до автоматизма в результате сознательного многократного повторения одних и тех же движений или процедур (алгоритмов)». В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова «навык» представлен как «умение, выработанное упражнениями, привычкой»¹. Психологический словарь дает понятие «навык» (англ. habit, skill) как «доведенное до автоматизма путем многократных повторений действие»². Зарубежные ученые R. Canning, K. R. Scherer и др. разделяют данную точку зрения и определяют «навык» как «ряд автоматизированных действий» [1, с. 215; 2, с. 106].

Таким образом, представители различных научных областей сходятся во мнении, что основой понятия «навык» является доведенное до автоматизма действие из разряда «привычка», предполагающее точное, качественное выполнение поставленной задачи на определенном уровне.

Понятие «навык» активно используется в терминологической системе педагогической научной области, так как входит в главную концепцию любой образовательной деятельности, которая состоит из триады знание – умение – навык, где навык является замыкающим компонентом и отображает уровень практической готовности студентов.

В реалиях действующей системы высшего профессионального образования ключевым понятием считается «компетенция», которая выступает в качестве компоненты, участвующей в формировании результатов обучения [3, с. 68]. Учитывая данный фактор, установим место и характеристики «навыка» в терминах компетенций. Для этого определим понятие «компетенция».

К. Gorsline полагает, что компетенция – «комбинация навыков, знаний и опыта, необходимых для эффективного выполнения поставленных задач» [4, с. 54]. А. М. Новиков в словаре «Педагогика. Системы основных понятий» дает следующее определение компетенции – «освоенная человеком

¹ Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 28-е изд., перераб. / под ред. проф. Л. И. Скворцова. М.: Мир и образование, 2014. 1376 с.

² Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь: 3-е изд. 2002. 632 с.

способность выполнения действий, обеспечиваемая совокупностью приобретенных знаний и навыков»¹. Е. А. Коняева и Л. Н. Павлова рассматривают компетенцию как «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы»².

По данным определениям становится понятно, что навык является частью компетенции, однако при этом стоит избегать отождествления этих понятий. В качестве отличительной особенности мы, вслед за О. М. Бобиенко, З. Н. Сафиной, выделяем то, что компетенции в отличие от навыков осознаны, а не автоматизированы [5, с. 17]. Таким образом, компетенцией мы будем считать «способность применять усвоенные знания, умения и навыки для решения различного рода задач как в привычной, так и в новой обстановке».

Главным выводом для нас стало понимание того, что «навык» присутствует в системе компетентностного подхода, но ассоциируется с решением комплексных задач и подразумевает комплексные результативные действия в отличие от его функции в системе ЗУН, описанной ранее (табл. 1).

О каких навыках идет речь, когда мы слышим слово «компетенция»? На наш взгляд, это комбинация профессиональных и гибких навыков. Первая категория представлена профессиональными умениями, основанными на академическом и техническом знании; вторая категория является универсальной и востребованной в любой сфере деятельности в силу того, что относится к профессионально значимой и социально обусловленной деятельности индивида и характеризует его социальную, профессиональную и личностную эффективность [6, с. 30].

Рассмотрим, как соотносится слово «гибкие» с понятием «навык» и что отвечает за характеристику «гибкий». Для этого мы проведем компаративное теоретическое исследование определения «гибкие навыки», а также сравним ряд явлений, которые, на наш взгляд, имеют много схожего в определениях, но при этом не упоминаются в составе интересующего нас понятия.

Анализ существующих в педагогической и методологической литературе определений феномена «гибкие навыки» и схожих с ним понятий позволил выделить следующие закономерности, которые мы разделили на две группы:

1) определения, отражающие специфику изучаемого явления и включающие в себя понятие «гибкие навыки» (табл. 2);

2) позиции, имеющие схожие ключевые характеристики, но при этом имеющие иное название (табл. 4).

Стоит также отметить, что в ряде значимых для нашего исследования работ авторы приводят определения, подобные тем, что указаны в таблице. Обобщая определения таких авторов, как Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова [16, с. 359], Т. А. Яркова, И. И. Черкасова [17, с. 225], Д. С. Ермаков [18, с. 107], мы можем констатировать, что такие ключевые характеристики, как «непрофессиональные и универсальные навыки», «атрибуты личности», «продуктивная деятельность», «профессиональное самоопределение», являются приоритетными, и считаем необходимым учитывать данные в анализе, приведенном ниже.

В рамках данного исследования мы рассматриваем понятие soft skills как равнозначное понятию «гибкие навыки» и даем этому обоснование. С одной стороны, в англоязычной литературе слово skill ближе к российскому «умение» как гибкому и формирующемуся в определенных условиях действию, комплексной, а не отдельной автоматизированной операции. Таким образом, традиционное понятие «навык», предполагающее механическое выполнение действий (в системе ЗУН), вступает в противоречие с характеристикой «гибкий» и является не совсем точным. Однако, с другой стороны, выявлен ряд обстоятельств, которые позволяют считать soft skills вариантом перевода «гибкие навыки», и это обусловлено рядом причин: во-первых, ранее было установлено, что в системе компетентностного подхода понятие «навык» характеризуется как более функциональная единица, отвечающая за комплексность процесса и результата; во-вторых, после анализа определений soft skills и «гибкие навыки» можно заключить, что они имеют множество точек соприкосновения, в частности не являются автоматизированными операциями, а в значительной степени зависят от обстоятельств; в-третьих, ряд исследователей, упомянутых в нашей работе (Л. Н. Степанова и Э. Ф. Зеер, О. В. Игумнова, Т. А. Яркова и И. И. Черкасова, Д. С. Ермаков), а также профессор О. Н. Олейникова используют «гибкие навыки» как вариант перевода soft skills.

Таблица 1

Функция навыка в системе ЗУН и в рамках компетентностного подхода

Навык в системе триады знания – умения – навыки	Навык в компетентностном подходе
Соотносится с конкретными узкими операциями, действиями, которые могут выполняться «на автомате»	Соотносится с решением комплексных задач и подразумевает комплексные результативные действия

¹ Новиков А. М. Педагогика. 2013.

² Коняева Е. А., Павлова Л. Н. Краткий словарь педагогических понятий. Челябинск, 2012.

Определения феномена «гибкие навыки»

Используемое (рассматриваемое) понятие	Авторское определение понятия (Ф.И.О. автора)	Ключевые характеристики понятия
Гибкие навыки (=soft skills)	Комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть не связаны с конкретной предметной областью (L. H. Lippman и др.) [7, с. 4]	Неспециализированные, надпрофессиональные навыки; высокая производительность; не связаны с конкретной предметной областью
	Унифицированные навыки и личные качества, способствующие повышению эффективности работы и взаимодействия с окружающими людьми (Д. Татаурщикова) [8]	Унифицированные навыки, личные качества; повышение эффективности работы; взаимодействие с людьми
	Компетенции, которые не связаны напрямую с конкретной задачей; они необходимы на любой должности, поскольку они в основном относятся к отношениям с другими людьми, вовлеченными в работу организации (B. Cimatti) [9, с. 4]	Компетенции; для любой должности; отношения с людьми
	Надпредметные личностные качества, которые позволяют гармонично взаимодействовать с другими людьми, а также находить наилучшие пути решения различных вопросов и задач (И. Г. Борзова) [10, с. 14]	Надпредметные личностные качества; взаимодействовать с людьми; решение вопросов и задач
	Ключевые предикторы как профессионального, так и жизненного самоосуществления личности (Л. Н. Степанова, Э. Ф. Зеер) [11, с. 65]	Предикторы профессионального и жизненного самоосуществления личности
	Сочетание определенных личных качеств, эмоционального интеллекта, коммуникативной компетенции, позволяющих специалисту добиться профессионального успеха (Л. К. Сальная) [12, с. 334]	Личные качества; эмоциональный интеллект; коммуникативная компетенция; профессиональный успех
	Навыки, проявление которых трудно отследить, но они позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми. Они включают универсальные и общекультурные компетенции современного конкурентоспособного члена общества, специалиста (Т. А. Цквитария и др.) [13, с. 2]	Трудно отследить; эффективно взаимодействовать с людьми; включают универсальные компетенции; конкурентоспособный специалист
	Комплекс навыков, умений и способностей обучающихся, которые формируются на базе «жизненных» навыков, накопленных на предыдущем этапе своего развития, и являются основанием системы надпрофессиональных компетенций, позволяющих реализовать себя как в профессиональной деятельности, так и в межкультурной и межличностной коммуникации (О. В. Игумнова) [14, с. 34]	Основание системы надпрофессиональных компетенций; реализация в профессиональной деятельности, в межкультурной и межличностной коммуникации
Широкий набор личностных качеств, интеллектуальных особенностей, установок, связанных с реализацией и развитием в профессиональной деятельности, также они являются общими для разных видов профессиональной деятельности (О. Б. Ганпанцурова) [15, с. 26]	Личные качества; реализация и развитие в профессиональной деятельности; общие для разных видов деятельности	

Анализ определений табл. 2 и работ авторов, чьи определения не вошли в таблицу, но представляют интерес для исследования, привели нас к выводу, что ключевой характеристикой является атрибут, который мы назовем «профессиональный успех». Частотность употребления синонимов и аналогов составила 10, поэтому мы поместили его во главу иерархии модели. Следующий атрибут по-

лучил название «отсутствие связи с профессией». В выборке определений он представлен восемью синонимами и аналогами. Далее следуют «общение и сотрудничество» и «личные качества», которые были употреблены шестью авторами в своих определениях и разделили третье место в списке актуальности ключевых характеристик рассматриваемого понятия. На последнем месте располагает-

ся «самореализация», так как встретилось единожды. Таким образом, мы смогли выделить четыре основополагающие характеристики «гибких навыков» среди представленных определений и расположить их в порядке приоритетности: профессиональный успех, отсутствие связи с профессией, общение и сотрудничество, личные качества, самореализация (рис. 1).

Кроме того, среди основных и значимых качеств (признаков) данного понятия мы также считаем необходимым выделить «возможность формирования посредством образования и самообразования», «востребованность на рынке труда», «основание системы надпрофессиональных компетенций».

Особый интерес с позиции предстоящего моделирования понятия «гибкие навыки», мы полагаем, представляет научно обоснованное определение, предложенное Е. А. Арбатской и Е. Г. Тархановой.

В своей работе авторы представляют обзорный анализ публикаций на русском языке, предлагаемых системой eLIBRARY.RU, при использовании в запросе ключевого слова soft skills.

Повышенное внимание исследователей к данному понятию начинается с 2010 г., при этом изучением данного вопроса занимаются специалисты различных областей. Научность определения «гибкие навыки» базируется на использовании системного подхода, который характеризуется присутствием трех элементов научного понятия – родовое понятие, функции рассматриваемого объекта, существенные признаки. Таким образом, полученный опыт возможно систематизировать в таблицу (табл. 3).

Можно резюмировать, что научная формулировка состоялась и может звучать как «Гибкие навыки – это совокупность сложно формализуемых

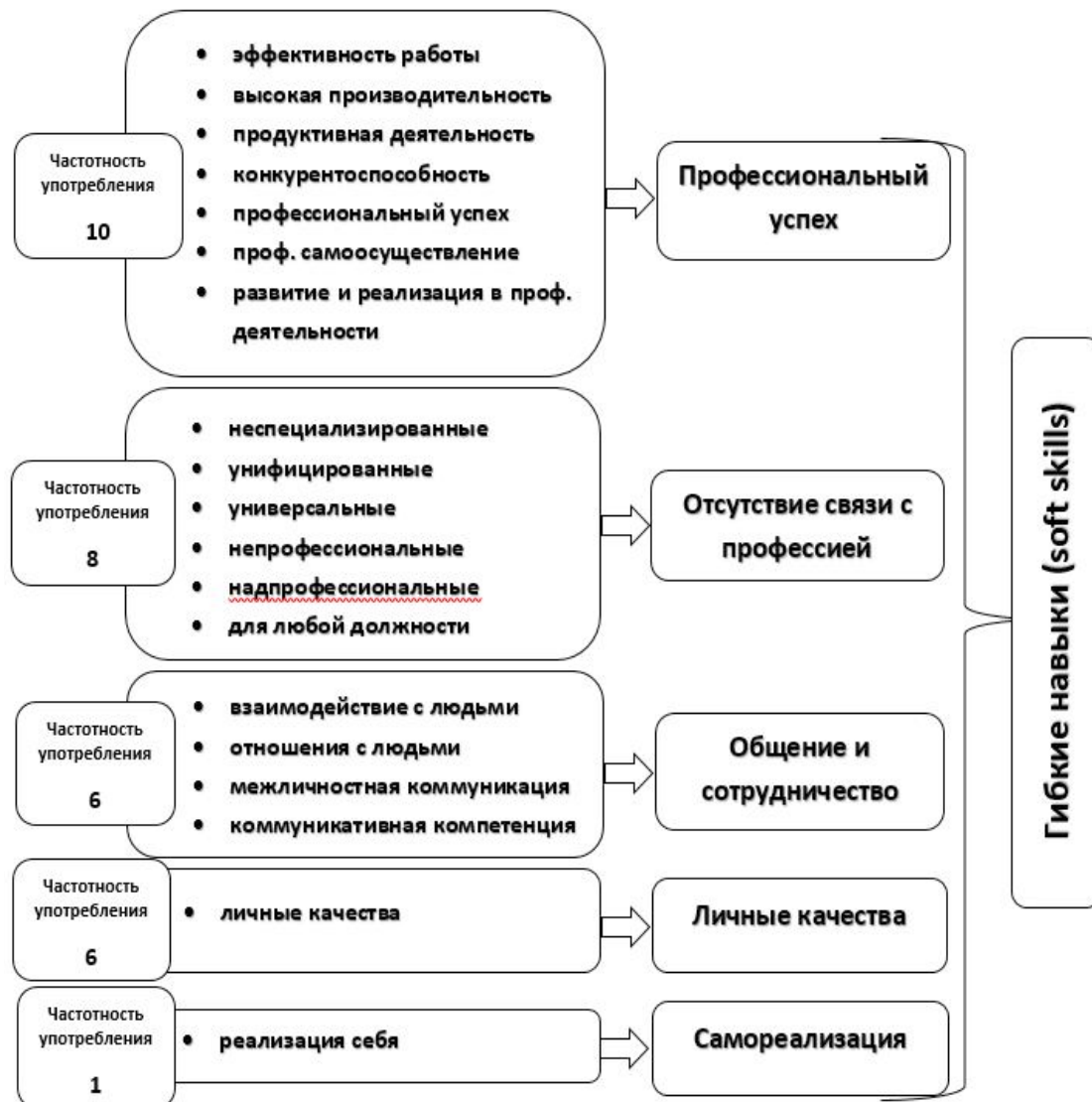


Рис. 1. Аналитическая модель-иерархия ключевых характеристик понятия «гибкие навыки» (soft skills)

Таблица 3

Компоненты научного понятия «гибкие навыки»

Рубрикатор научного понятия soft skills	Дескрипторы
Род	Качество
Функции	Интеграция в общество, профессиональная реализация, самоактуализация
Существенные признаки	Обусловленность врожденными характеристиками, универсальность, социально-гуманитарный характер, медленное развитие, неустойчивость, зависимость от жизненного опыта, сложность формализации, независимость от знаний, непредсказуемость контекста

Таблица 4

Схожие по содержанию определения феномена «гибкие навыки» (soft skills)

Используемое (рассматриваемое) понятие	Авторское определение понятия (Ф.И.О. автора)	Ключевые характеристики понятия
Надпрофессиональные компетенции (=навыки)	Навыки, которые позволяют повысить эффективность профессиональной деятельности; это сквозные, т. е. не связанные с конкретной предметной областью компетенции; тесно связаны с личными качествами, а также социальными навыками (И. В. Степанова, И. С. Парфёнова) [20, с. 61]	Навыки; эффективность профессиональной деятельности; сквозные; связаны с личными качествами, социальными навыками
Надпрофессиональные навыки	Социальные и коммуникативные навыки, позволяющие продуктивно решать профессиональные задачи и работать в команде (Н. В. Потапова, Т. С. Панина) [21, с. 94]	Социальные и коммуникативные навыки; решать профессиональные задачи; работать в команде
Навыки XXI в.	Владение понятийным аппаратом, конкретными знаниями, умениями, компетенциями, помогающими добиваться успеха в жизни и профессии (Н. Н. Прудникова) [22, с. 53]	Знания, умения, компетенции; успех в жизни и профессии
Универсальные компетентности (=компетенции)	Компетентности, которые необходимы каждому человеку для личного развития и самореализации, успеха на рынке труда, социальной включенности и активной гражданственности. Они развиваются в процессе непрерывного обучения на протяжении всей жизни (М. С. Добрякова, И. Д., Фруммин) [23, с. 37]	Личное развитие и самореализация; успеха на рынке труда; социальная включенность; непрерывное обучение
Универсальные компетенции	Надпрофессиональные универсальные характеристики личности, которые позволяют выпускнику творчески самореализоваться, эффективно взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям. Представляют собой способности личности к эффективному решению задач, возникающих как в деятельности современного профессионала, независимо от профессии и специальности, так и в социальной жизни (О. П. Миханова) [24, с. 71]	Надпрофессиональные универсальные характеристики личности; творчески самореализоваться; эффективно взаимодействовать; адаптироваться; способности личности; эффективное решение задач независимо от профессии и в социальной жизни
Ключевые (=универсальные) компетенции	Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью; обеспечивают продуктивность различных видов деятельности (Э. Ф. Зеер и Д. П. Заводчиков) [25, с. 40]	Широкий спектр использования; универсальность; продуктивность различных видов деятельности

непосредственно независимых от знаний универсальных неустойчивых качеств личности социально-гуманитарного характера, которые обусловлены ее врожденными характеристиками, медленно развиваются в процессе накопления жизненного опыта и проявляются в условиях непредсказуемого контекста, обеспечивая интеграцию человека в общество, профессиональную реализацию и самоактуализацию личности» [19, с. 915].

На состоятельность данного определения, на наш взгляд, указывает тот факт, что основные

дескрипторы, такие как «профессиональная реализация», «универсальность», «интеграция в общество», «качество», «независимость от знаний», по своему значению совпадают с ключевыми характеристиками, выделенными нами в табл. 2.

Обоснованным для нас является мнение О. Б. Ганцапуровой, представленное в диссертации, посвященной развитию гибких навыков у студентов психолого-педагогического направления. Она утверждает, что «гибкие навыки – это способ приспособления субъекта к жизни в социуме».



Рис. 2. Аналитическая модель ключевых характеристик понятий, смежных по значению с «гибкими навыками»

По ее мнению, гибкие навыки «вырабатываются и структурируются в специально организованном процессе обучения, где после они закрепляются или автоматизируются, за счет вовлечения в профессиональную деятельность в соответствии с ее требованиями» [15, с. 26].

Исследование теоретического материала по тематике «гибкие навыки» показало, что понятия и термины сформулированы в разных научных контекстах. Так, в табл. 4 представлены определения из научных публикаций, смежные, на наш взгляд, с определениями «гибких навыков», но имеющие при этом иное название. Наша задача – установить, насколько родственными являются понятие «гибкие навыки» и схожие с ним по содержанию «надпрофессиональные компетенции», «надпрофессиональные навыки», «навыки XXI в.», «универсальные компетентности», «универсальные компетенции», «ключевые компетенции», «гибкие компетенции».

Понятие «гибкие компетенции», используемое в рамках национального проекта «Образование», также обращает на себя внимание тем, что содержит в определении такие характеристики, как «неспециализированные, надпрофессиональные на-

выки», «успешно решать профессиональные задачи» [26]. Таким образом, мы считаем целесообразным отнести данное определение к списку схожих по содержанию с понятием «гибкие навыки», представленных в табл. 4.

Анализ полученных результатов позволяет резюмировать, что по частотности употребления преобладают характеристики, отвечающие за профессиональный успех (они так или иначе упоминаются в каждом определении); далее следуют характеристики, указывающие на отсутствие связи с конкретной профессией; на уровень ниже расположилась социальная составляющая, а далее следуют личные качества и самореализация. Для наглядности представим полученные данные в виде схемы (рис. 2).

Основным результатом, на наш взгляд, является то, что, несмотря на разность рассматриваемых понятий, нам удалось систематизировать их согласно общим характеристикам: профессиональный успех, отсутствие связи с профессией, общение и сотрудничество, личные качества и самореализация, это выглядит вполне идентично информации, представленной на рис. 1.

Таким образом, при совмещении моделей, составленных на основе табл. 2 и 4, отмечается зна-

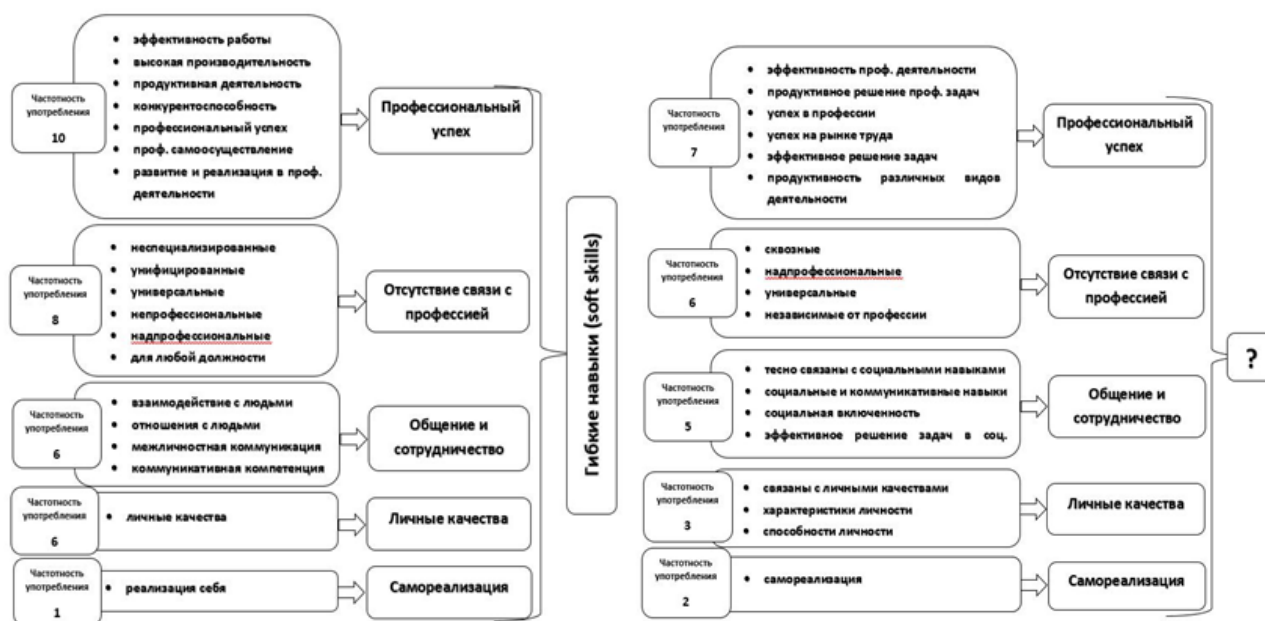


Рис. 3. Совмещение моделей, составленных на основе табл. 2 и 4

чительная схожесть 1) контента (ключевых характеристик); 2) атрибутов, их определяющих (профессиональный успех, отсутствие связи с профессией, общение и сотрудничество, личные качества); 3) частотности употребления, а следовательно, и 4) явлений, представленных в табл. 2 и 4. Это свидетельствует о том, что выше представленные определения (табл. 2 и 4) находятся в одной плоскости и используются для описания схожих по своей сути явлений. Это означает, что мы можем заимствовать характеристики (атрибуты) для моделирования своего определения «гибкие навыки» не только из табл. 2, но и 4.

Однако остается вопрос, как соблюсти баланс и сделать выбор между категориями «навыки», «компетенции» и «компетентности». Ранее мы сделали заключение, что в рамках компетентностного подхода навык не равен компетенции. Однако, когда речь идет о гибких навыках, то мы зачастую наблюдаем картину смешивания понятий либо их отождествления. Обратимся к научным источникам.

Так, например, в работе «Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков» доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Д. С. Ермаков пишет, что «soft skills известны также как „гибкие“, „мягкие“, „человеческие“ навыки, „навыки XXI в.“; „ключевые“, „основные“, „сквозные“ или „универсальные“, „метакомпетенции“ и т. п.» [18, с. 106].

Команда исследователей во главе с М. С. Добряковой, И. Д. Фруминой проделали большую работу по систематизации различных мнений относительно ряда понятий, в том числе «навыков XXI в.», «ключевых компетенций», «гибких навыков», а также проанализировали международный опыт

коллег, что позволило им утверждать, что термин «универсальные компетентности» может замещать «навыки XXI в.», «гибкие навыки», «софт скиллс». Более того, «Проведенный анализ литературы и нормативных документов (более 180 различных рамок компетентностей) позволяет утверждать, что выражения „ключевые компетентности (навыки)“ и „универсальные компетентности (навыки)“, „навыки XXI в.“, „метапредметные навыки (умения)“ употребляются практически всегда как синонимы» [23, с. 10].

Авторы также отождествляют «компетенция» и «компетентность», ссылаясь на то, что «с точки зрения педагогики такое разграничение не имеет значения: компетентности/компетенции охватывают знания, навыки и деятельностные установки» [23, с. 37].

Данную позицию разделяют Э. Ф. Зеер и Д. П. Заводчиков, которые констатируют: «отсутствие четкой дифференциации понятий „компетентность“ и „компетенция“ в отечественной профессиональной педагогике привело к тому, что они стали использоваться как рядоположенные» [25, с. 40].

В рамках национального проекта «Образование» термин «гибкие компетенции» употребляется как синоним к «мягким навыкам», «навыки XXI в.», «универсальные компетентности», «4К» [26]. Исследователи во главе с С. Н. Фоминой в попытке систематизировать понятия, используемые относительно soft skills, заключают, что «одними из часто встречающихся можно назвать „мягкие навыки“, „универсальные навыки“, „гибкие навыки“, „универсальные компетентности“ и так далее», ставя при этом их в один ряд [27, с. 158].

Следовательно, отсутствие однозначного терминологического определения понятия «гибкие

навыки» рождает большое количество альтернативных названий, которые по сути своей подразумевают идентичное явление. Анализ научных работ позволяет сделать вывод, что это вызвано рядом причин: 1) сфера, в которой автор проводит свое исследование, так как каждая из них имеет свои нюансы и требует использования определенной терминологии; 2) спектр проблем, с которым имеют дело исследователи; 3) различные подходы к определению и употреблению понятия «гибкие навыки» и, наконец, 4) перевод с английского на русский и обратно, что ведет к потере значения, а следовательно, неправильного использования в контексте.

Заключение

Проведенный контент-анализ с последующей систематизацией полученной информации в схеме-модели позволил сформулировать терминологическое определение понятия «гибкие навыки». Основными компонентами разработанного нами определения являются: комплекс, многофункциональные, умения и навыки, значимые личные качества. Объясним важность данных единиц в составе определения и смысл, который мы вкладываем в них:

1) *комплекс* – потому как профессиональный успех, состоящий из высокой производительности, конкурентоспособности, развития и реализации в профессиональной сфере, эффективного решения поставленных задач и т. п., наступает в случае когда несколько навыков образуют синергию и повышают эффективность друг друга;

2) *многофункциональные* – показатель, указывающий на отсутствие связи с профессией и сферой деятельности, но при этом важный для специалиста любой профессии и отрасли. Благодаря таким характеристикам, как надпрофессиональность и универсальность, такого рода навыки позволяют

их обладателю сохранять свою конкурентоспособность и востребованность в случае изменяющихся обстоятельств (например, при переходе из одной отрасли в другую, смене должности и т. п.);

3) *умения и навыки* – так как ранее отмечалось, что не стоит не принимать во внимание тот факт, что *skills* с английского – это не только «навыки», но и «умения», формирование которых происходит при выполнении действий, сопряженных определенными условиями, что не имеет ярко выраженного отношения к отдельно взятой автоматизированной операции;

4) *значимые личные качества* – особенности человека, оцениваемые позитивно (например, целеустремленность, инициативность, самостоятельность, организованность, самоконтроль, коммуникабельность и др.), которые служат эффективным дополнением к комплексу многофункциональных умений и навыков и в совокупности способствуют не только приспособлению субъекта к жизни в социуме, но и отвечают за востребованность на рынке труда.

Таким образом, уточненное понятие будет выглядеть следующим образом: *гибкие навыки* – это комплекс многофункциональных умений и навыков, которые формируются и развиваются в специально организованном процессе обучения, а также посредством самообразования, усиливаются наличием значимых личных качеств, соотносятся с решением комплексных задач и обуславливают эффективность взаимодействия в рамках общения и сотрудничества на профессионально-социальном уровне. Из чего можно заключить, что гибкие навыки придают жестким (профессиональным) навыкам необходимую пластичность и адаптивность вне зависимости от профессиональных квалификаций (знаний) в условиях VUCA-мира.

Список источников

1. Canning R. Education: Skills Training // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition). Elsevier, 2015. P. 215–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92054-3> 11
2. Scherer K. R. Componential emotion theory can inform models of emotional competence // The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns. Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 101–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.003.0004>
3. Майер Б. О. Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 2. С. 67–79.
4. Gorsline K. A competency profile for human resources: No more shoemaker's children // Human Resource Management. 1996. Т. 35, № 1. С. 53–66.
5. Бобиенко О. М., Сафина З. Н. Компетентностно-ориентированный подход в образовании взрослых: учеб. пособие. Казань, 2004. 90 с.
6. Локтаева Н. Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4 (64). С. 28–35.
7. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Child Trends Publication, 2015. 56 p.
8. Татауршикова Д. Soft skills. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills> (дата обращения: 07.07.2022).

9. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises // *International Journal for quality research*. 2016. Т. 10, № 1. С. 97.
10. Борзова И. *Soft skills – навыки XXI века. Формирование и развитие в дошкольном возрасте*. Litres, 2022.
11. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. *Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 8. С. 65–89.
12. Сальная Л. К. *Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза // Сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов. НПИ имени М. И. Платова*. 2016. С. 331–334.
13. Цквитария Т. А. и др. *Формирование soft skills педагогических кадров профильного университета // Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8, № 3. С. 14.
14. Игумнова О. В. «Жизненные» и «гибкие» навыки обучающихся: границы применимости понятий в педагогике // *Теория и практика социогуманитарных наук*. 2019. № 4 (8). С. 25–38.
15. Ганпанцурова О. Б. *Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: автореф. дис. ... канд. психол. наук*. 2021.
16. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. *Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15, № 3. С. 350–363.
17. Яркова Т. А., Черкасова И. И. *Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2016. Т. 2, № 4. С. 222–234. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234
18. Ермаков Д. С. *Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика*. 2020. № 1 (81). С. 104–112.
19. Арбатская Е. А., Тарханова Е. Г. *Исследование содержания понятия soft skills // Креативная экономика*. 2020. Т. 14, № 5. С. 905–924.
20. Степанова И. В., Парфёнова И. С. *Что такое надпрофессиональные навыки и как их развивать у ребенка в школе // Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. 2019. № 1. С. 61.
21. Потапова Н. В., Панина Т. С. *Педагогическая наука о проблеме развития надпрофессиональных навыков студентов // Вестник Кузбасского государственного технического университета*. 2021. № 2. С. 93–98.
22. Прудникова Н. Н. *Реализация навыков XXI века в российской лингводидактике // Актуальные проблемы современности: наука и общество*. 2017. № 4 (17). С. 52–55.
23. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М.: Изд. дом Высшей школы экономики*, 2020. 472 с.
24. Миханова О. П. *ФГОС ВО 3++: универсальные компетенции // Современные направления в лингвистике и преподавании языков: проблема метода: сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф.* 2019. № 2. С. 70–75.
25. Зеер Э., Заводчиков Д. *Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России*. 2007. № 11. С. 46–56.
26. Национальный проект «Образование» URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения 18.07.2022).
27. Фомина С. Н., Добрынин К. А., Григорьева И. Г. *Систематизация дефиниции «soft skills» в отечественной и зарубежной научной литературе // Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2021. Т. 20, № 1. С. 156–163.

References

1. Canning R. *Education: Skills Training. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Second Edition)*. Elsevier, 2015. P. 215–217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92054-311>
2. Scherer K. R. Componential emotion theory can inform models of emotional competence. In: Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. (Eds.) *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. Oxford: Oxford University Press, 2007. Pp. 101–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.003.0004>
3. Mayer B. O. Knowledge, skills, competencies: epistemological analysis. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 67–79 (in Russian). DOI: 10.15293/2658-6762.1902.05
4. Gorsline K. A competency profile for human resources: No more shoemaker’s children. *Human Resource Management*, 1996, vol. 35, no. 1, pp. 53–66.
5. Bobiyenko O. M., Safina Z. N. *Kompetentnostno-oriyentirovanny podkhod v obrazovanii vzroslykh: uchebnoye posobiye* [Competence-oriented approach in adult education: textbook]. Kazan, TISBI Publ., 2004. 90 p. (in Russian).
6. Loktayeva N. N. Ponyatiye “myagkiy navyki” kak pedagogicheskaya kategoriya: sushchnost’ i sodержaniye [Soft skills as an educational category: essence and content]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii – Innovative projects and programs in education*, 2019, no. 4 (64), pp. 28–35 (in Russian).

7. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. *Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Child Trends Publication, 2015. 56 p.
8. Tataurshchikova D. Soft skills [Soft skills] (in Russian). URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills> (accessed 7 July 2022).
9. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for quality research*. 2016, vol. 10, no. 1, pp. 97.
10. Borzova I. G. *Soft skills – navyki XXI veka. Formirovaniye i razvitiye v doshkol'nom vozraste* [Soft skills for the 21st century. Formation and development in pre-school age]. Litres, 2022 (in Russian).
11. Stepanova L. N., Zeyer E. F. Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosushchestvleniya studentov [Soft skills as predictors of students' self-actualisation]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21, no. 8, pp. 65–89 (in Russian).
12. Sal'naya L. K. Soft skills v kompetentnostnoy modeli vypusknika vuza [Soft skills in the competence model of university graduates]. *Sbornik statey po materialam III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii prepodavateley, molodykh uchyonykh, aspirantov i studentov vuzov. NPI imeni M. I. Platova* [Collection of articles on materials of III International scientific conference of teachers, young scientists, post-graduate students and university students. Platon South-Russian State Polytechnic University (NPI)]. Moscow, 2016. Pp. 331–334 (in Russian).
13. Tskviriya T. A., Vlasova V. N., Butenko V. S., Shatokhina I. V. Formirovaniye soft skills pedagogicheskikh kadrov profil'nogo universiteta [Developing the soft skills of teaching staff at a university]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 3, pp. 14 (in Russian).
14. Igumnova O. V. “Zhiznennyye” i “gibkiye” navyki obuchayushchikhsya: granitsy primenimosti ponyatiy v pedagogike [“Life skills” and “soft learner skills”: the limits of applicability in pedagogy]. *Teoriya i praktika sotsiogumanitarnykh nauk*, 2019, no. 4 (8), pp. 25–38 (in Russian).
15. Ganpanturova O. B. *Formirovaniye gibkikh navykov kommunikatsii u studentov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [Developing communication soft skills in psychology and pedagogy students. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2021. 25 p. (in Russian).
16. Raitskaya L. K., Tikhonova E. V. Soft skills v predstavlenii prepodavateley i studentov rossiyskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta [Soft skills as perceived by teachers and students at Russian universities in the context of global experience]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 350–363 (in Russian).
17. Yarkova T. A., Cherkasova I. I. Formirovaniye gibkikh navykov u studentov v usloviyakh realizatsii professional'nogo standarta pedagoga. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya. Humanitates – Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 222–234 (in Russian). DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234
18. Ermakov D. S. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitiye gibkikh navykov [A personalised model of education: developing soft skills]. *Obrazovatel'naya politika – The Educational Policy Magazine*, 2020, no. 1 (81), pp. 104–112 (in Russian).
19. Arbatskaya E. A., Tarkhanova E. G. Issledovaniye soderzhaniya ponyatiya soft skills [Exploring the content of soft skills]. *Kreativnaya ekonomika*, 2020, vol. 14, no. 5, pp. 905–924 (in Russian).
20. Stepanova I. V., Parfyonova I. S. Chto takoye nadprofessional'nyye navyki i kak ikh razvivat' u rebyonka v shkole [What are supra-professional skills and how to develop them in your child's school]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika – Izvestiya TulGU. Pedagogics*, 2019, no. 1, pp. 61–66 (in Russian).
21. Potapova N. V., Panina T. S. Pedagogicheskaya nauka o probleme razvitiya nadprofessional'nykh navykov studentov [Pedagogical science on the problem of developing students' supraprofessional skills]. *Vestnik Kuzbasskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Vestnik of Kuzbass State Technical University*, 2021, no. 2, pp. 93–98 (in Russian).
22. Prudnikova N. N. Realizatsiya navykov XXI veka v Rossiyskoy lingvodidaktike [Implementing 21st century skills in Russian language teaching]. *Aktual'nyye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo*, 2017, no. 4 (17), pp. 52–55 (in Russian).
23. Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A., Remorenko I. M. *Universal'nyye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra* [Sovremennaya analitika obrazovaniya]. Moscow, Izdatel'skiy dom Vyshey shkoly ekonomiki Publ., 2020. 472 p. (in Russian).
24. Mikhanova O. P. FGOS VO 3++: universal'nyye kompetentsii [Federal state educational standard of higher education 3++: universal competences]. *Sovremennyye napravleniya v lingvistike i prepodavanii yazykov: problema metoda: sbornik nauchnykh statey po materialam III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V 2kh chastyakh. Chast' 2* [Modern Developments in Linguistics and Language Teaching: The Problem of Method: III International conference proceedings. In 2 volumes. Vol. 2]. Penza, PSU Publ., 2019. Pp. 70–75 (in Russian).
25. Zeyer E., Zavodchikov D. Identifikatsiya universal'nykh kompetentsiy vypusknikov rabotodatelem [Identification of the universal competences of graduates by the employer]. *Vyshey obrazovaniye v Rossii*, 2007, no. 11, pp. 46–56 (in Russian).
26. *Natsional'nyy proyekt “Obrazovaniye”* [The national project “Education”]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (in Russian) (accessed 18 July 2022).

27. Fomina S. N., Dobrynin K. A., Grigor'yeva I. G. Sistematizatsiya definitsii "soft skills" v otechestvennoy i zarubezhnoy nauchnoy literature [Systematisation of the definition of soft skills in domestic and foreign academic literature]. *Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta*, 2021, vol. 20, no.1, pp. 156–163 (in Russian).

Информация об авторе

Ануфриева Т. Н., аспирант, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

Information about the author

Anufriyeva T. N., post-graduate student, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 27.07.2022; принята к публикации 03.02.2023

The article was submitted 27.07.2022; accepted for publication 03.02.2023

I SSN 1609-624X



9 771609 624003

